

MARCELO FRONZA

**O SIGNIFICADO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO  
HISTÓRICA DOS JOVENS QUE ESTUDAM NO ENSINO MÉDIO**

CURITIBA

2007

MARCELO FRONZA

**O SIGNIFICADO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO  
HISTÓRICA DOS JOVENS QUE ESTUDAM NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação, da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA  
2007



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## PARECER

Defesa de Dissertação de **MARCELO FRONZA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados DR<sup>a</sup> MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR<sup>a</sup> KÁTIA MARIA ABUD, DR. WILLIAM REIS MEIRELLES, DR<sup>a</sup> TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA e DR<sup>a</sup> GLÁUCIA DA SILVA BRITO argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O SIGNIFICADO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DOS JOVENS QUE ESTUDAM NO ENSINO MÉDIO”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovado
DR <sup>a</sup> KÁTIA MARIA ABUD		aprovado
DR. WILLIAM REIS MEIRELLES		aprovado
DR <sup>a</sup> TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovado
DR <sup>a</sup> GLÁUCIA DA SILVA BRITO		aprovado

Curitiba, 17 de maio de 2007



p/ **Profª Drª Tânia Maria Baibich-Faria**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Catálogo na publicação  
Sirlei R. Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

F936 Fronza, Marcelo  
O significado das histórias em quadrinhos na educação  
histórica dos jovens que estudam no ensino médio /  
Marcelo Fronza. – Curitiba, 2007.  
170 f.  
Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação , Univer-  
sidade Federal do Paraná.  
1. Histórias em quadrinhos - jovens. 2. História –  
estudo e ensino – histórias em quadrinhos. 3. Jovens –  
- educação – histórias em quadrinhos. I. Título.  
CDD 371.3  
CDU 371.3



*Para Maria Laura e Paola, é claro.*

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me acompanharam no período em que estive produzindo esta investigação, já que as conversas, discussões, estímulos à pesquisa estiveram presentes em vários locais em que construí minha experiência da vida. Para evitar esquecimentos não citarei nomes próprios, contudo, creio que todos entenderão a quem estou agradecendo.

A toda a minha família por ter sempre apoiado o desenvolvimento de minha educação e por permitir que eu conhecesse meus limites e possibilidades como ser humano, para o bem e para o mal. Além disso, as conversas sobre coisas da vida permitiram que eu percebesse o valor de meu trabalho para ela.

Aos amigos e amigas íntimos, que sempre estiveram ao meu lado nos momentos em que estava completamente alienado e absorvido pelo trabalho necessário a essa dissertação, ao exigirem que saísse ou viajassem para me divertir, conversar em bares ou em casas, assistir a peças, concertos e cinema, namorar, amar inclusive (às vezes, à distância), enfim, viver a vida. Bom, fiz isso e vivi momentos intensos, amei e amo com eles e com elas, pois também me ajudaram a me definir como ser humano e a pensar de uma forma mais global em relação a essa pesquisa.

Aos amigos e amigas que conheci na minha vida profissional e que se tornaram íntimos, pois sabem que eu cresci exponencialmente com eles e ajudei para que isso acontecesse com eles também.

Aos amigos e amigas que fiz em minha pós-graduação: professores da escola pública e particular, mestrandos, doutorandos, doutorados e pós-doutorados, os quais determinaram, no sentido ortodoxo do termo, para que a minha investigação tivesse as características que possuí e os méritos que talvez possuía, com suas críticas e perspectivas, em alguns momentos, mais rigorosas do que as bancas pelas quais deveria passar. Obrigado aos professores que compuseram as bancas de qualificação e de defesa. Agradeço ao interesse que todos tiveram por minha dissertação.

Agradeço a minha orientadora, que sempre me salvou nos momentos de desespero, devido à clareza inigualável de suas idéias e a dimensão pantagruélica de seu conhecimento. Normalmente minhas dúvidas se dissipavam em poucos minutos após as nossas conversas e “confessionários”.

Não posso deixar de agradecer aos jovens estudantes do Ensino Médio investigados, os quais permitiram a compreensão da importância vital de meu trabalho para fornecer elementos que possam desenvolver a Educação Histórica nas escolas desse Estado e, quiçá, do Brasil.

Por fim, obrigado aos leitores e criadores de histórias em quadrinhos e aos que as teorizaram, pois sem eles o meu trabalho não teria razão de ser e, muito menos, a fantasia, elemento indispensável, juntamente com a arte e a ciência, para que a escola se transforme em um espaço de alegria e satisfação cultural dos seres humanos.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>x</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 CULTURA, ESCOLA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: OS ESPAÇOS DAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DOS JOVENS.....</b>	<b>6</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA .....	6
1.2 CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS: A CULTURA PRIMEIRA E A CULTURA ELABORADA .....	23
<b>CAPÍTULO 2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA CULTURA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA PRESENÇA DESTES ARTEFATOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA .....</b>	<b>32</b>
2.1 PARA UMA TEORIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	33
2.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: A PRESENÇA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADOS PELOS JOVENS NO UNIVERSO ESCOLAR.....	51
2.3 UM ESTUDO EXPLORATÓRIO: PRELÚDIO DE UMA TAXONOMIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA .....	58
<b>CAPÍTULO 3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TRAJETÓRIAS DE UMA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA.....</b>	<b>67</b>
3.1 UMA METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	67
3.2 A CAMINHO DA DESCOBERTA DA SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	99
3.3 O CONFRONTO DE DADOS.....	110
3.4 A NARRATIVA DOS ALUNOS: A MOBILIZAÇÃO DE UMA IDÉIA DE SEGUNDA ORDEM.....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DE UMA DEMARCAÇÃO DE PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>147</b>
PRESSUPOSTOS DIDÁTICOS .....	149
PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA HISTÓRIA .....	150

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
FONTES.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
REFERÊNCIAS <i>ON-LINE</i> .....	155
<b>ANEXO 1 FICHA DE ANÁLISE .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO 2 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ANALISADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO 3 PESQUISA COM JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO 4 PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO.....</b>	<b>170</b>

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – GÊNERO .....	73
TABELA 2 – IDADE .....	74
TABELA 3 – FAMÍLIA .....	74
TABELA 4 – LAZER .....	74
TABELA 5 – ESCOLA .....	75
TABELA 6 – DEFINIÇÃO TÉCNICA DAS HQS .....	76
TABELA 7 – DEFINIÇÃO POR FUNÇÃO DAS HQS .....	78
TABELA 8 – GOSTA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	80
TABELA 9 – LÊ HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	80
TABELA 10 – LÊ QUAIS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	81
TABELA 11 - TIPOS DE HQS .....	82
TABELA 12 – FREQUÊNCIA COM QUE LÊ HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	84
TABELA 13 – MOMENTOS DE LEITURA .....	84
TABELA 14 – COM QUEM REALIZA A LEITURA .....	86
TABELA 15 – AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ESTÃO PRESENTES NO COTIDIANO .....	86
TABELA 16 – OS PERSONAGENS E SITUAÇÕES DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ESTÃO PRESENTES NOS OBJETOS ESCOLARES .....	88
TABELA 17 – POR QUE LÊ HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	90
TABELA 18 – ACREDITA QUE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS TÊM VALOR PARA O APRENDIZADO EM GERAL .....	92
TABELA 19 – ACREDITA QUE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS TÊM VALOR PARA O APRENDIZADO EM HISTÓRIA .....	94
TABELA 20 – ACREDITA QUE É POSSÍVEL APRENDER CONTEÚDOS HISTÓRICOS POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS? .....	96
TABELA 21 – RECONHECE ALGUM PERSONAGEM E SITUAÇÃO DO PASSADO NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS .....	114
TABELA 22 – QUAIS PERSONAGENS E SITUAÇÕES DO PASSADO RECONHECE NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS .....	115
TABELA 23 – SITUAÇÕES DO PASSADO .....	117
TABELA 24 – O QUE OS PERSONAGENS E SITUAÇÕES DO PASSADO REPRESENTAM .....	118

<b>TABELA 26 – TEMA HISTÓRICO QUE A HISTÓRIA EM QUADRINHOS APRESENTA .....</b>	<b>122</b>
<b>TABELA 26 – QUE CONTEÚDOS HISTÓRICOS INCLUIRIAM ESTES PERSONAGENS E SITUAÇÕES DO PASSADO .....</b>	<b>123</b>
<b>TABELA 27 – QUAL A RELAÇÃO DESTES PERSONAGENS E SITUAÇÕES DO PASSADO COM A VIDA COTIDIANA .....</b>	<b>125</b>
<b>TABELA 28 – TIPOS DE NARRATIVA .....</b>	<b>129</b>



## RESUMO

Nesta pesquisa, buscou-se estudar se os jovens constroem conhecimento histórico a partir das histórias em quadrinhos com temas históricos que estão presentes na cultura escolar. Este estudo se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das idéias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História. Esta investigação de caráter qualitativo privilegia como sujeitos os jovens de escolas públicas do Ensino Médio, os quais lêem os quadrinhos que aqui são considerados como artefatos culturais. Entendo a escola como um espaço da manifestação da experiência cultural dos sujeitos; nesse sentido, as histórias em quadrinhos podem mediar a relação entre a cultura juvenil e o conhecimento histórico elaborado presente neste local, permitindo que os estudantes sintam satisfação em conviver no universo escolar. Para isso, procurou-se analisar os conceitos estruturais ligados a esses artefatos culturais à luz da filosofia da linguagem bakhtiniana e da teoria das histórias em quadrinhos. Depois, analisou-se como os quadrinhos são trabalhados por alguns livros didáticos de História, o que permitiu construir uma ficha de análise. Isso possibilitou perceber se as histórias em quadrinhos eram trabalhadas como ilustrações ou como documento histórico nesses manuais didáticos. Também utilizou-se como instrumento de investigação um questionário e três páginas da história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra**, dos quadrinistas franceses Goscinny e Uderzo. Este instrumento, a partir da técnica ligada à análise de conteúdo, possibilitou a compreensão das idéias históricas que os sujeitos envolvidos na pesquisa apresentaram em relação a este artefato cultural. Utilizou-se as considerações teóricas referentes às idéias de segunda ordem como inferência histórica, significância histórica e narrativa histórica com o objetivo de entender quais os conceitos históricos, sejam eles substantivos, seja de segunda ordem, que os jovens mobilizam ao ler uma história em quadrinhos com temas históricos. Por fim, pretendeu-se indicar como, a partir de pressupostos didáticos e pressupostos da epistemologia da História, construirei uma metodologia para o trabalho com as histórias em quadrinhos no âmbito da Educação Histórica.

**Palavras-chave:** Histórias em quadrinhos – Educação Histórica – Significância histórica

## ABSTRACT

The purpose of this research is the study of the youths' skills to build their knowledge coming from the comics with historical themes that appear in the school universe. This study is introduced in a set of researches related to the History Education, specially, into the located cognitive investigation that considers the understanding of the students' ideas in the context of the History learning. It is a qualitative investigation that privileges as individuals the public high school's students, who read the comics considered as cultural artifacts. The school is considered as a cultural individuals experienced manifestation space. In that sense, the comics can mediate the relation between the youth culture and the elaborated historical knowledge presented here, allowing the students to feel satisfaction to live into the school universe. By this reason, it was analysed the structural concepts attached to cultural artifacts to the awakening of the Bakhtinian philosophy's language and the comics' theory. After that, the next step was to find out how these comics are worked by some history's textbooks, which allowed me to build an analysis record. It turned possible to notice if the comics were worked as illustrations or as a historical document in these textbooks. It was used as an instrument of investigation a questionnaire and three pages of the **Asterix and Cleopatra's** comics created by the Frenchmen Goscinny and Uderzo. Through the technique of analyzed content of this instrument it was possible to notice the understanding of the historic ideas that the individuals involved presented in relation to this cultural artifact. It also was applied the theoretical considerations related to the second order ideas as a significance, inference and narrative historic, to understand what historical concepts such as nouns or second order ideas mobilize the students to read a comic concerned with historic themes. Finally, the intention was to build a methodology for comics' work into de Historic Education area, beginning with didactic and epistemology presuppositions of the History.

**Keywords:** Comics - Historic Education – Historical Significance

## INTRODUÇÃO

Pretendi, nesta pesquisa, estudar se os jovens, em contexto de escolarização, constroem conhecimento histórico a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos. Este estudo se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das idéias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História.

Esta pesquisa privilegia como sujeitos jovens de escolas públicas do Ensino Médio, que participam de uma estrutura de sentimentos própria de seu contexto sócio-histórico (WILLIAMS, 2003, p. 53-58). Nesta estrutura, estão inseridos artefatos culturais como as histórias em quadrinhos, que podem ser consideradas como vestígios relacionados a uma tradição seletiva.

O público alvo escolhido para esta investigação foi composto por trinta e cinco jovens alunos de uma turma da primeira série do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual paranaense no centro de Curitiba. Este colégio, além de ser um dos maiores do Estado do Paraná, tem como característica trabalhar somente com o público desse nível de ensino. Esta instituição possui muitos recursos humanos e materiais de qualidade, o que possibilita fornecer aos estudantes um padrão de qualidade relativamente elevado em relação à maioria das escolas públicas do estado.

Entendo a escola como o espaço de manifestação da cultura (WILLIAMS, 2003) e, portanto, da experiência social dos sujeitos escolares com o conhecimento (DUBET, 1996). Sob esta perspectiva e tendo como ponto de partida as análises de Georges Snyders (1988), compreendo que as histórias em quadrinhos são artefatos que podem mediar a relação entre cultura primeira dos jovens com a cultura elaborada da escola (no caso, o conhecimento histórico), fazendo com que eles possam sentir satisfação em viver e conviver no universo escolar.

Estas considerações permitem entender como se dá a convivência do jovem com a cultura comum, a cultura elaborada e as idéias históricas. Para isso, focalizei, nesta dissertação, a análise das idéias históricas de segunda ordem relativas à significância histórica (SEIXAS; WINEBURG; BARTON e LEVSTICK, BOIX-MANSILLA; CHAVES *apud* CHAVES 2006) e à inferência histórica

(COLLINGWOOD, 2001). Busquei descobrir quais os significados que são dados pelos jovens às histórias em quadrinhos com temas históricos e como constroem inferências históricas a partir desses artefatos culturais. Procurei entender como os estudantes se apropriam dessas histórias em quadrinhos e quais tipos de inferências históricas produzem. Isto permitiu descobrir o papel da inferência na construção dos significados históricos que os alunos dão às histórias em quadrinhos “históricas”. E, também, poderia abrir a possibilidade de construir uma metodologia que respeitasse a natureza desses artefatos e as experiências culturais dos alunos.

Para atingir este objetivo, construí a seguinte questão central para esta investigação:

**Qual o significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio?**

Para responder ao questionamento, elaborei as seguintes questões investigativas:

- 1) Qual a relação entre as histórias em quadrinhos e os sujeitos em escolarização?
- 2) Qual a relação entre as histórias em quadrinhos e a cultura escolar?
- 3) Que significados os jovens dão ao conhecimento histórico presente nas histórias em quadrinhos?
- 4) Quais seriam os princípios norteadores do trabalho com as histórias em quadrinhos na Educação Histórica?

Torna-se necessário comentar a especificidade do tipo de fonte a ser utilizada nesta pesquisa. Foram utilizadas, inicialmente, histórias em quadrinhos que estão presentes em duas coleções de livros didáticos de História aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2004 (SCHMIDT, 2002 e CABRINI; CATELLI JUNIOR; MONTELLATO, 2004) com o objetivo de construir um estudo exploratório para compreender como esses artefatos são tratados nesses manuais. Em outro momento, foram usados fragmentos da história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra** (GOSCINNY; UDERZO, 1985, p. 46-48) com a finalidade de perceber como os

alunos do Ensino Médio apropriam-se de artefatos culturais que possuem um enfoque histórico.

Para construir esse instrumento de investigação<sup>1</sup> recorri a perguntas gerais que procuravam pesquisar qual a relação entre os jovens e as histórias em quadrinhos e a perguntas específicas relativas a quais idéias históricas são inferidas por eles a partir de um documento como a história em quadrinhos com tema histórico **Asterix e Cleópatra**. Estas questões estão relacionadas à problemática da pesquisa e serão apresentadas ao longo deste texto.

Esta pesquisa seguiu a abordagem referente à investigação qualitativa baseada no trabalho de Michelle Lessard-Hébert (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005), pois buscou os significados atribuídos pelos sujeitos às ações por eles realizadas. Esses significados resultam do processo de interpretação fundamentado na condição social e cultural destes sujeitos. A dissertação foi estruturada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No capítulo 1 abordei a relação entre cultura e escola com o objetivo de entender como as histórias em quadrinhos se inserem no contexto deste debate teórico ocorrido ao longo da segunda metade do século XX. Remeti-me, às teorias educativas referentes à escola reprodutiva ou produtiva, a luz das concepções pedagógicas do educador francês Georges Snyders (1981; 2001) e do conceito de cultura comum do sociólogo inglês Raymond Williams (2003). Estudei a idéia de jovem ou cultura juvenil sob a perspectiva de Eric Hobsbawm (1995) e de Georges Snyders (1984). Depois, desenvolvi as categorias de análise por meio dos conceitos elaborados por Georges Snyders (1984; 1988; 1993) e Bogdan Suchodolski (1978) com o objetivo de delimitar a problemática e o campo de investigação desta pesquisa. Entendo que esses autores forneceram conceitos coerentes com a proposta dessa investigação, pois para eles a relação entre a cultura juvenil ou primeira e a cultura escolar ou elaborada se dá de forma dialética: uma constitui a outra formando uma cultura comum como síntese desse conflito. Esta cultura comum, por sua vez, estrutura novas formas ligadas às culturas juvenil e escolar.

No capítulo 2, refleti em torno da teoria das histórias em quadrinhos, baseado nas concepções teóricas advindas da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (V. N. Volochínov) (1995) e da teoria das comunicações de Umberto Eco (1970). Ao

---

<sup>1</sup> Meu instrumento de investigação é um questionário.

fazer isso, meu objetivo foi utilizar estas concepções para demarcar o domínio do conhecimento próprio da teoria das histórias em quadrinhos estruturada por quadrinistas como Will Eisner (1999; 2005) e Scott McCloud (2005; 2006). Eisner e McCloud forneceram conceitos próprios à natureza estrutural das histórias em quadrinhos, tais como narrativa gráfica, cartum, conclusão, *timing* e mapa temporal, por exemplo, que me permitiram desenvolver alguns critérios teóricos para a análise das estratégias didáticas relacionadas ao uso das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História.

Depois discuti as aproximações entre as histórias em quadrinhos e a cultura escolar a partir da sua presença nos livros didáticos de História. O objetivo desta abordagem foi compreender se as histórias em quadrinhos estão presentes nas coleções de livros didáticos de História como ilustrações ou como documentos históricos. Em seguida, utilizei a idéia relativa ao documento monumento de Jacques Le Goff (2003) para perceber como se dá a constituição sócio-histórica das histórias em quadrinhos e se elas podem tornar-se evidências (Rosalyn Ashby, 2006) por meio de determinadas inferências (COLLINGWOOD, 2001; GINZBURG, 2002) em relação a determinados conhecimentos históricos (LLOYD, 1995). Esses historiadores utilizam idéias que possibilitaram a construção de critérios epistemológicos da História que me forneceram instrumentos para abordar as histórias em quadrinhos presentes nos manuais didáticos como documentos históricos.

Fiz um estudo exploratório de algumas histórias em quadrinhos presentes em duas coleções de livros didáticos de História com a finalidade de compreender como os quadrinhos estão presentes na cultura escolar e verificar a possibilidade de construir uma metodologia própria à natureza das desses artefatos culturais por meio da perspectiva da Educação Histórica.

No capítulo 3 comparei a teoria dos quadrinhos desenvolvida na primeira seção do capítulo 2 com os dados empíricos construídos na primeira parte do instrumento de investigação aplicado aos jovens. Analisei, também, a discussão teórica referente à significância histórica por meio de autores estudados por Fátima Chaves (SEIXAS; WINEBURG; BARTON E LEVSTICK; BOIX-MANSILLA; CHAVES *apud* CHAVES, 2006) com o objetivo de confrontar esta teoria com as respostas dos jovens investigados, além de fundamentá-las. Depois, confrontei esta discussão conceitual com a segunda parte do instrumento de investigação. Esses historiadores

fornece caminhos fundamentais para a percepção de como os jovens investigados significam historicamente a história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra**. Procurei compreender quais os significados históricos que os jovens fornecem a uma história em quadrinhos que aborda temas históricos e descobrir quais as inferências que estes sujeitos produzem para significá-la. Por fim, analisei algumas narrativas construídas pelos jovens. Para isso, segui as considerações teóricas de Jörn Rüsen (2001), com a finalidade de observar os tipos de conceitos que esta história em quadrinhos permite que sejam produzidos pelos sujeitos dessa investigação, principalmente no que diz respeito à produção da narrativa histórica. Isto porque descobri que a maior parte das inferências produzidas foram estruturadas na forma de um relato ficcional.

Nas considerações finais, aponte alguns resultados desta investigação e indique alguns encaminhamentos referentes à construção de pressupostos didáticos e pressupostos da epistemologia da História voltados para a constituição de uma metodologia que permita saber como utilizar as histórias em quadrinhos para que os jovens consigam, com este artefato cultural, elaborar conceitos históricos sistematizados em uma narrativa histórica. Estas possibilidades têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Histórica de qualidade tendo como documentos as histórias em quadrinhos com temas históricos.



## **CAPÍTULO 1 CULTURA, ESCOLA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: OS ESPAÇOS DAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DOS JOVENS**

Neste capítulo abordarei a relação entre cultura e escola com a finalidade de entender como as histórias em quadrinhos se inserem no contexto deste debate teórico ocorrido ao longo da segunda metade do século XX. Num primeiro momento, discutirei as teorias educativas referentes às escolas reprodutiva ou produtiva, à luz das concepções pedagógicas do educador francês Georges Snyders (1981; 2001) e do conceito de cultura do sociólogo inglês Raymond Williams (2003). Desenvolvi um estudo sobre a cultura juvenil a partir de Eric J. Hobsbawm (1995) e de Georges Snyders (1984). Num segundo momento, construirei categorias de análise por meio dos conceitos elaborados por Georges Snyders (1988) e pelo educador polonês Bogdan Suchodolski (1978) com o objetivo de constituir um arcabouço teórico para delimitar a problemática e o campo de investigação deste trabalho.

### **1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA**

Quando se pensa a respeito da relação entre cultura e escola surge uma multiplicidade de concepções. Algumas questionam se a escola reproduz ou produz conhecimento elaborado. Todas essas concepções são fundamentadas por teorias que procuram entender como funcionam os processos educativos de ensino e aprendizagem de professores e de alunos, respectivamente, dentro do universo escolar.

No campo das teorias educativas, o educador francês Georges Snyders (1981 e 2001) considera duas correntes teóricas predominantes ao longo da segunda metade do século XX: as teorias relativas às pedagogias não-diretivas e às referentes à escola reprodutivista. As primeiras valorizavam práticas em que o aluno controlaria por si o seu processo de aprendizagem de modo que o professor seria somente um mediador não-diretivo deste processo; e as segundas afirmavam que os professores e os alunos eram vítimas inconscientes de um processo de reprodução sócio-cultural que conservava tanto a divisão social do trabalho como os abismos sociais entre os membros de uma cultura de elite e a cultura dos trabalhadores.

Escolhi Georges Snyders para a análise realizada neste trabalho porque propõe uma síntese que supera as limitações advindas das contradições internas

produzidas pelas correntes teóricas conforme seus próprios pressupostos. Advirto, contudo, para os limites próprios da abordagem de Snyders, pois este educador pensa a escola como uma instituição, assim como entendiam os sociólogos e educadores criticados por ele. Mas, isto não quer dizer que Snyders não vislumbre a escola como um espaço de manifestação da cultura e, portanto, das experiências e conhecimentos dos sujeitos escolares, carregado de conflitos, processos aculturadores, de costumes, de resistências e de superações, como expressam claramente as categorias relativas à cultura primeira e à cultura elaborada<sup>2</sup>. Pode-se dizer que este educador já aponta para a passagem entre uma concepção que entende a escola como uma instituição para uma concepção que a compreenda como espaço da experiência social dos sujeitos na sua relação com o conhecimento<sup>3</sup>.

Discutirei, aqui, somente os aspectos em que essas concepções teóricas se relacionam com os conteúdos escolares e o conhecimento de referência a eles articulados. Isto por dois motivos: primeiro, porque as formas como essas correntes diversamente propõem esta relação são o principal alvo de crítica de Snyders; segundo, porque a relação com o conteúdo e seu conhecimento de referência é um elemento fundamental para a construção do objeto e da problemática deste trabalho, quais sejam, se as histórias em quadrinhos presentes no universo escolar podem fazer com que os jovens alunos produzam inferências relativas ao conhecimento histórico.

No campo das teorias pedagógicas não-diretivas, pode-se afirmar que seus defensores valorizam os métodos de aprendizagem voltados à construção de comportamentos e de valores democráticos a serem praticados no ambiente escolar. No entanto, tendem a expressar um ceticismo em relação à importância dos conteúdos escolares e aos conhecimentos a eles relacionados.

O psicólogo estadunidense Carl Rogers (1972 *apud* SNYDERS, 2001, p. 154) vincula a vontade de mudança a um ceticismo em relação ao conhecimento, pois,

---

<sup>2</sup> Estes conceitos foram desenvolvidos pelo educador francês Georges Snyders (1988). A cultura primeira se refere ao conhecimento prévio advindo das experiências culturais dos sujeitos; neste caso os jovens. A cultura elaborada diz respeito ao conhecimento sistematizado tal como o conhecimento histórico. Há uma relação de continuidades e rupturas entre essas duas culturas.

<sup>3</sup> A idéia de que a escola é um espaço social da experiência dos sujeitos com o conhecimento foi desenvolvida pelo sociólogo francês François Dubet (1996). Esse pensador critica a idéia de que a escola é uma instituição, porque ela já não consegue funcionar como tal. Para Dubet, isso ocorre porque as experiências culturais de cada sujeito escolar possuem sentidos e intenções diversas das referentes à ação institucional da escola.

para ele, além de a formação dos indivíduos dever se voltar para que eles tenham vontade de viver em constante mudança, as “respostas do gênero conhecimento, métodos, aptidões técnicas são quase ultrapassadas no momento em que são elaboradas”. Para este psicólogo, não importam quais conhecimentos devem ser ensinados aos alunos, mas sim que devem “aprender a aprender e aprender a mudar”. Isto porque, para Rogers, todos os objetivos e valores estão em pé de igualdade e o que se aprende é esquecido sem deixar vestígios. Snyders rebate esta idéia ao afirmar que só são possíveis mudanças e novas descobertas se os sujeitos dominam os conhecimentos precedentes. Não é possível “aprender a aprender” sem ter o domínio de determinadas noções claras e rigorosas advindas do conhecimento de referência (SNYDERS, 2001, p. 154-156).

Segundo o educador francês Michel Lobrot (s/d *apud* SNYDERS, 2001, p. 235), a não-diretividade caracteriza-se pela oposição entre os “interesses dos alunos” e as “verdades” e seus “métodos de aquisição”, gerando assim nestes sujeitos uma atitude de confrontação cética e solitária em relação aos conhecimentos escolares e seus métodos. Para Lobrot, isso acontece porque tal oposição substitui e torna nulo o progresso para o conhecimento, o qual deve marcar a aprendizagem esvaziando, assim, a noção de verdade. Snyders confronta esta idéia ao afirmar a necessidade de unir métodos e conteúdos escolares, pois os professores devem tornar compreensível para os alunos que, por exemplo, a história os conduz “a sentirem que as necessidades pessoais mantêm na realidade, uma íntima relação com os problemas que têm agitado e agitam ainda a sociedade, os problemas causados [pelo] progresso e [pela] crise à escala das massas” (SNYDERS, 2001, p. 235, 245).

Já o educador Fernand Oury (s/d *apud* SNYDERS, 2001, p. 256-257) entende que “a questão do conteúdo do ensino, querendo-se excetuar a parte de transmissão dos valores morais, parece (...) menos importante do que a questão dos métodos”. Para Oury, o professor deve manter certa diretividade ao estimular debates entre os estudantes, os quais progredirão se entrarem em “harmonia com as estruturas estabelecidas”. Além disso, acredita que a objetividade sobre o conteúdo discutido surge da confrontação entre os pontos de vista marcados pelas “manifestações das representações e dos fantasmas” e não pela busca das perspectivas mais válidas e fundamentadas sobre o tema porque, para ele, o professor tem como função ensinar o “vocabulário necessário” para os debates.

Mais do que ao ceticismo dessa proposta, que contém alguns elementos de diretividade, Snyders se opõe ao seu conservadorismo, sustentado pela valorização da continuidade das “estruturas estabelecidas” em detrimento da mudança das mesmas e que pode fazer com que os alunos sintam que vivem em “um mundo sem verdade” (SNYDERS, 2001, p. 277-278, 280).

Portanto, para Snyders (2001, p. 296-297), as pedagogias não-diretivas se enredam em suas próprias contradições por não conseguirem realizar, pois os desvirtuaram, os objetivos válidos a que se propuseram: o estímulo para que os jovens possuam um espírito crítico e a incorporação por estes sujeitos de valores como a originalidade, a criatividade e a importância do novo. Isto porque o espírito crítico não deve ser confundido com discussões infrutíferas, mas sim entendido como a superação, pelos alunos, das informações descontínuas advindas da televisão, da vida cotidiana, da sua família e das pessoas encontradas ao acaso, por meio da coerência, “do método de compreensão, de decifração dos acontecimentos”. Já a originalidade, a criatividade e a valorização do inovador não devem se pautar pela recusa do conhecimento adquirido, porque estes valores são reestruturações originais do já conhecido. Isto é, com a intervenção dos professores, os estudantes podem “viver pessoalmente, com as suas riquezas, os cambiantes, as modificações que sua personalidade própria lhe proporciona, uma tendência já existente e, talvez assim, juntar-lhe qualquer coisa, ou antes, modificar-lhe o curso”. Snyders afirma que o critério constituinte de uma “pedagogia progressista” são seus conteúdos, ou seja, as atitudes que os professores querem que os alunos aprendam: “que tipo de homem espera formar?”. Que posição terão em relação ao racismo, às guerras, às desigualdades de classe e às “diferentes práticas que se ligam às diferentes interpretações?”.

Por fim, outra crítica de Snyders (2001, p. 337-340, 345-346) em relação às pedagogias não-diretivas é a sua concepção de cultura democrática baseada num liberalismo individualista e burguês. Para o educador francês, a cultura democrática — conteúdo por excelência de uma pedagogia progressista — não pode ser entendida como um elemento pertencente somente às classes dominantes, pois cada cultura, mesmo a de caráter elaborado, comporta aspectos provenientes das classes populares. Deve-se “reviver e transformar a cultura adquirida, reestabelecendo-lhe a continuidade da vida e as aspirações do povo”, isto porque aqueles que proporcionaram à humanidade as mudanças mais radicais no

pensamento e na ação foram os que incorporaram mais profundamente a cultura existente contra o seqüestro que dela faziam as classes dominantes. A partir de Antônio Gramsci (1955 *apud* SNYDERS, 2001, p. 334-336), Georges Snyders afirma que os professores devem ser “conscientes dos contrastes” entre as culturas dominantes e subalternas, que tanto eles quanto os alunos representam, sendo capazes de viver ambas as culturas; indo, por exemplo, das histórias em quadrinhos, como artefato da cultura primeira, para os conhecimentos de referência. Os professores aceleram e disciplinam as experiências dos jovens, dando-lhes uma coerência, exigência esta que responde às aspirações dos últimos ao proporcionar uma “possibilidade aberta” de sua realização.

Quanto ao campo das teorias reprodutivistas da escola, pode-se afirmar que têm o mérito de desvendar de modo crítico e rigoroso a luta de classes e as desigualdades culturais, as quais se reproduzem constantemente no interior das escolas. Contudo, elas tendem a supervalorizar o poder da escola como uma estrutura que sustenta a continuidade em relação à sujeição das classes trabalhadoras às classes dominantes. Além disso, não levam em consideração a capacidade que esse espaço de experiências tem de produzir conhecimento elaborado.

O sociólogo francês Ivan Illich (s/d *apud* SNYDERS, 1981, p. 28-29) compreende a escola como um “circuito fechado”, ou seja, um local em que metade da população mundial nunca entrou, pelo menos até a década de 1970. Quanto mais tempo o estudante passar nesse local mais seu “preço de mercado” se valoriza em detrimento da exclusão do ensino da maioria dos seres humanos. Para ele, a escola é um sistema de privilégios sociais que deve ser reestruturada sob a pena de desaparecer, pois não é a única nem a melhor forma de educação.

Entretanto, o elemento mais intrigante da teoria de Illich é a sua idéia de que há uma incompatibilidade entre a cultura do especialista e a cultura dos “homens vulgares” expressa nas seguintes frases: “não conheço a luta de classes” e “a luta de classes é a luta dos competentes contra os incompetentes”. Os competentes são os exploradores, enquanto que os incompetentes são os explorados. Esta dicotomia cultural origina-se, para Illich, da técnica tanto das máquinas quanto das instituições e só pode ser superada se os “homens vulgares” destruírem a excludente cultura dos especialistas. Este sociólogo possui, de certa forma, uma visão rousseauiana da sociedade, pois é a Natureza que fornece um critério do que seria uma cultura

alternativa a dos especialistas, isto porque nela os homens viveriam em equilíbrio no reino de suas necessidades. A instituição que regularia esta sociedade seria a família, porque só nela existiria trabalho criador num regime comunitário. Sua utopia sabe ao retorno a um capitalismo liberal no qual ainda predominava o artesanato (SNYDERS, 1981, p. 205, 212-214, 216).

A crítica proposta por Snyders a esta dicotomia cultural illichiana baseia-se na seguinte questão: “os males de nossa sociedade provém de nossa industrialização em si ou de certa direção que o capitalismo lhe impõe?”. Illich acredita num mundo que não deveria ter história, pois o progresso e a evolução social não passam de uma vaidade antinatural. Se a história se confunde com vaidade não há motivo para estudá-la... Contudo, Snyders retorna a Gramsci para combater esta idéia. O filósofo italiano compreendia que a escola era um local privilegiado da circularidade<sup>4</sup> entre a “cultura popular” e a “cultura elaborada”, as quais se enriquecem reciprocamente num crescente processo de sistematização do conhecimento. Portanto, para Gramsci e Snyders, “não há oposição entre o perito e o senso comum, entre a cultura intelectual e a cultura popular, entre o que os jovens experimentam por si e aquilo que o docente [como intelectual orgânico] se propõe a transmitir-lhes”; o que diferencia as duas é que a cultura elaborada tende a ser mais sistematizada, conceitualizada e coerente do que a cultura popular presente no cotidiano dos alunos (SNYDERS, p. 222-223, 279-285).

A contribuição de Christian Baudelot e Roger Establet (1971 *apud* SNYDERS, 1981, p. 26-27) para o debate proposto em minha investigação é que eles desvendaram “a ilusão ideológica da unidade da escola”: o mito de uma escolaridade única. Estes sociólogos, a partir de uma rigorosa análise estatística, apontaram que a divisão, a segregação e os antagonismos de classe dentro da escola advindas das origens sociais dos alunos determinam os resultados da escolaridade, assim como seus conteúdos e práticas escolares, produzindo assim dois tipos de pedagogia: uma para as classes trabalhadoras e outra para as classes dominantes. Além disso, esse conflito de classe no universo escolar reproduziria

---

<sup>4</sup> Utilizo o conceito de circularidade, proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1987, p. 21) que se refere a um “influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica”, ou seja, ao diálogo constante e conflituoso entre as diferentes experiências culturais populares e eruditas, conforme já apontava Antônio Gramsci. Ginzburg formulou o conceito de circularidade a partir das considerações do pensador russo Mikhail Bakhtin (1993), as quais analisam o diálogo cultural entre as obras renascentistas de François Rabelais e a cultura popular urbana da França no século XVI. É

duas populações divergentes, já que os indivíduos são repartidos “por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração”. Os mecanismos escolares teriam como objetivo a reprodução da divisão social do trabalho, a partir de uma “divisão puramente técnica de competências”, a qual se caracteriza pela exploração de uma classe por outra.

Baudelot e Establet apontam como um dos exemplos dos mecanismos de reprodução da divisão social do trabalho no sistema escolar francês a forma como os conteúdos de História são abordados nos livros didáticos dos liceus (colégios freqüentados pelos estudantes provenientes das classes dominantes) e do secundário (no qual estudam os jovens advindos das classes trabalhadoras). Redigidos pelo historiador francês Lavissee, estes manuais tinham em comum a negação das ações autônomas da classe operária. A história era marcada pela ação dos grandes heróis da Pátria voltada para a reconciliação de todos os conflitos; aos trabalhadores cabia a aceitação de sua condição nessa sociedade harmônica. Entretanto, o manual do liceu propõe que os alunos entrem em contato diretamente com os “testemunhos da época, os testemunhos autênticos” e os debatam. Já no manual voltado para os sujeitos dos colégios secundários as informações são compactadas em “idéias burguesas simples” e aparecem como “verdades incontestáveis”; não possibilitam aos jovens “saber *como* o texto foi elaborado”, de modo que não ocorre debate sobre o mesmo (SNYDERS, 1981, p. 60-61)<sup>5</sup>.

Por fim, os sociólogos franceses propõem a existência de duas linguagens distintas e, para eles, incomunicáveis: a linguagem escolar, que se relacionaria com a linguagem das classes dominantes, e a linguagem popular das crianças das classes trabalhadoras. Entretanto, Baudelot e Establet entendem que mesmo sendo incomunicáveis não há uma relação de superioridade entre a linguagem escolar ou burguesa e a linguagem popular. Isto porque, para eles, as duas são frutos de hábitos sociais e culturais distintos (SNYDERS, 1981, p. 355-357).

Para Snyders, a concepção de Baudelot e Establet sobre a escola reprodutiva converge para uma idéia síntese: a de que o universo escolar está separado do mundo ao seu redor. Esta instituição é apresentada como um local em que os conhecimentos aprendidos não promovem a elaboração de uma “sabedoria

---

possível, portanto, utilizar esse conceito no que diz respeito à relação à cultura primeira e a cultura elaborada da escola.

<sup>5</sup> Itálico do autor.



autêntica”, pois seus mecanismos são baseados em “problemas fictícios” e demarcados pelos seguintes objetivos: “notar, classificar, sancionar os indivíduos”, ou seja, todas as práticas escolares são, para Baudelot e Establet, “práticas de inculcação ideológica”, de tal modo que todos os conteúdos escolares são ensinados da mesma forma que suas habilidades. A partir de uma concepção maoísta da escola, esses sociólogos entendem que, pelo fato de esta instituição não manter relações orgânicas com a fábrica, tudo o que se passa nela é da “ordem do imaginário” e da representação, pois só haveria educação se os jovens se restringissem às práticas de trabalho operária em detrimento das teorias advindas dos conhecimentos de referência, tal como acontecia na China durante a revolução cultural dos anos 1960.

Contudo, Georges Snyders (1981, p. 142-147, 358) afirma que este tipo de escola não tem estatuto de realidade, a não ser talvez nos colégios jesuítas do século XVII, isto porque os sujeitos do universo escolar se debatem para unir a teoria e a prática. Por exemplo, uma escola progressista deve construir uma linguagem escolar que esteja “um passo a frente” em relação à linguagem dos alunos de tal forma que os jovens das classes trabalhadoras mantenham contato com ela e ainda assim avancem em direção à linguagem do conhecimento de referência. Existem professores que percebem a ligação direta entre as duas linguagens e sabem que a escola contemporânea precisa ser superada para realizar suas aspirações. Entretanto, esta superação é determinada pela mudança das atuais estruturas sociais.

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e J. C. Passeron (1977 *apud* SNYDERS, 1981, p. 22-25) trazem como contribuição às teorias referentes à relação entre a cultura e a escola a concepção na qual a desigualdade social é que determina a realidade da desigualdade escolar: “a hierarquia dos estabelecimentos de acordo com o prestígio escolar e com o rendimento social dos títulos a que conduzem corresponde estritamente à hierarquia destes estabelecimentos segundo a composição social do seu público”. Esses sociólogos criticam o mito hipócrita da ideologia da escola igualitária, segundo o qual os jovens se homogeneizam anulando suas diferenças sócio-culturais. Para Bourdieu e Passeron, essa instituição “limita-se a confirmar e a reforçar um *habitus* de classe”, o qual se caracteriza por ser o fundamento dos progressos escolares. Para as classes dominantes, sua cultura aproxima-se da cultura escolar, “os seus hábitos assemelham-se aos hábitos

e aos ritos escolares” e suas crianças e jovens são preparados para a aprendizagem escolar e assimilam as contribuições da escola como se fossem uma “herança” familiar. Já os jovens das classes trabalhadoras devem conquistar laboriosamente estes hábitos num processo de aculturação, no qual se “convertem” para se adaptar a um outro grupo social através de uma reeducação. Por isso, os filhos das classes dominantes sempre estarão em vantagem aos das classes populares. Aqueles primeiros procuram “legitimar escolarmente” aquilo que aprenderam por meio do “modo de inculcação” que os envolveu desde a família. Bourdieu e Passeron reconhecem a desigualdade que sofrem os estudantes “nos modos de aquisição” e nas oportunidades de adquirir a “cultura livre” ou elaborada. Somente as “famílias material e culturalmente dominantes” detêm um patrimônio semelhante ao da “cultura inculcada pela escola”. O triunfo na escola exige necessariamente uma preparação familiar que geralmente os jovens das classes trabalhadoras não possuem, sendo, assim, vítimas da “violência simbólica” que essa instituição exerce sobre eles.

Assim como Snyders, Bourdieu e Passeron também mostram suas reticências a respeito das pedagogias não-diretivas baseadas no “mito da auto-educação” sustentada por uma “utopia aristocrática” de pequenos grupos. O risco destas pedagogias se refere a uma diminuição da extensão dos conteúdos escolares: “certo ensino não-diretivo pode tirar partido de uma elevada taxa de assimilação, mas a custa de uma considerável descida da quantidade de informação assimilada... o nível de emissão [é regulado] definitivamente por um dado estado do nível de recepção”. Para o estudante, a escolha a ser feita não está entre a “passividade receptiva” e o trabalho criador livre e inspirado, pois sua “participação original na cultura” e a respectiva assimilação serão alcançadas por meio do entusiasmo, dos exercícios, “das técnicas metódicas de definição e de classificação” de idéias que constroem uma coerência em relação ao conteúdo escolar. Contudo, Snyders critica a idéia de que, para os sociólogos franceses, os professores não passam de meros reprodutores das atitudes e dos hábitos das classes dominantes presentes na escola (SNYDERS, 1981, p. 174-176).

Ao mesmo tempo em que Bourdieu e Passeron desmistificam as ilusões espontaneístas de alguns defensores da cultura popular, consideram que ela está destituída de elementos válidos, mesmo enquanto possibilidade de luta social. Para eles, a “irrealidade da cultura” está no fato de que a escola tem como função social a

“eliminação dos não-privilegiados” e é esta instituição que é a responsável por sua exclusão, pois foram seus agentes que escolheram os critérios baseados na cultura das classes dominantes. Sob este aspecto, Bourdieu e Passeron entendem que há uma positividade nisso: é a cultura escolar que gera o gosto, nos alunos, pelas práticas culturais. É a partir da aculturação promovida pelo universo escolar que os alunos das classes trabalhadoras têm a possibilidade de adquirir o “capital cultural” necessário para sua ascensão social, daí a desvalorização de sua própria cultura, a cultura popular. Mas, para Snyders, a hipótese de que a estrutura escolar só tem “como função técnica a sua função social de legitimar a cultura e a sua ligação com a cultura das classes dominantes” se refere a casos limites.

Para Snyders:

A escola, enquanto conservadora e reprodutora, constitui uma ameaça ao conservantismo e às situações estabelecidas, é local de lutas e de progresso, porque a cultura que espalha é simultaneamente fictícia e verdadeira” (SNYDERS, 1981, p. 292, 304-307).

Snyders (1981, p. 312 e 314), ao contrário de Bourdieu e Passeron, afirma que as classes dominantes não hesitam em abandonar a cultura elaborada se isto for necessário para dominar as classes trabalhadoras, tal como se pode observar com os conteúdos, por exemplo, da mídia televisiva. São as classes trabalhadoras que devem reencontrar o significado da cultura, pois ela pode fornecer meios aos jovens para abrir suas perspectivas de tal forma que a obra cultural passe a ser constituída de alegria. “Alegria dolorosa” em que o indivíduo ultrapassa os seus limites e se une com “a experiência coletiva, o conjunto dos sofrimentos, mas também do combate humano”. É esta a contradição constitutiva da cultura elaborada: é produzida pelas classes dominantes quando estas sistematizam a cultura popular e, ao mesmo tempo, é uma arma nas mãos das classes trabalhadoras quando estas se articulam com os seus projetos de futuro.

No que diz respeito ao conhecimento histórico, Snyders afirma que o passado pode assumir para cada indivíduo um “significado pessoal e vivo”, pois conforme Bertold Brecht, “a humanidade entenece-se ao recordar as suas lutas e as suas vitórias”. A relação entre o passado e o presente pode ser compreendida na escola:

Com a condição de que esteja desenvolvido o sentimento, diríamos o prazer da continuidade dialética da história — de tal forma que o passado cultural se unisse à atualidade da ação: a continuidade da luta a prosseguir, a

mesma luta e sempre por formas novas. Pensemos na imagem da espiral que volta periodicamente a passar pelo mesmo ponto, mas sempre mais acima. (...) Não há contradição entre criar-se um presente a partir de um presente e criar-se um presente a partir de obras do passado; é preciso não nos deixar iludir por uma oposição fictícia entre a cultura prestes a ser realidade e a cultura já inscrita nas obras consagradas. (...). Simultaneamente, o passado diz respeito aos homens de hoje se soubermos examiná-lo no seu encadeamento dialético com o nosso hoje — e o presente tanto da cultura como da ação, só atingirá a criatividade se conseguir alicerçar-se nas aquisições já realizadas (SNYDERS, 1981, p. 323-324).

O mesmo ocorre na relação entre a cultura popular ou primeira e a cultura elaborada, pois os sujeitos do universo escolar devem separar as “exigências” fundamentadas da cultura e as “mistificações” a que esta dá lugar. É uma atitude conservadora impor as obras de Euclides da Cunha aos alunos sem nenhuma preparação previamente contextualizada ou situada, ou ainda, com uma interpretação formalista desvalorizando as “tomadas de posição” deste autor. Em contrapartida, é revolucionária a atitude de iniciar os jovens em Euclides da Cunha levando-os, pouco a pouco, a superar os limites do seu corriqueiro gibi dos **X-Men**. Esta é a possibilidade que eles próprios podem retirar dos seus livros e das suas experiências cotidianas e que poderá fomentar “uma tomada de consciência criadora do mundo de hoje” (SNYDERS, 1981, p. 403).

Com isso, pode-se afirmar que as histórias em quadrinhos são artefatos culturais que podem ser didatizados. Torna-se necessário, portanto, que eu teça algumas considerações relativas à idéia de artefato cultural e da relação das histórias em quadrinhos com este conceito.

Para Raymond Williams (1979, p. 162-163), toda obra de arte é um artefato cultural na medida em que a sua materialidade é a “materialização insubstituível de tipos de experiência, inclusive a experiência na produção de objetos” que a partir da mediação social constituída vai além da “produção de mercadorias” e da “experiência comum” que os sujeitos têm com esse objeto, isto porque a “produção cultural material” possui uma história ligada às formações sociais em que estão inseridas. Esse fenômeno tornou-se evidente com o surgimento de novas “formas materiais de dramatização e narrativa” baseadas em tecnologias como o cinema, o rádio, a televisão e as histórias em quadrinhos, as quais trazem novos problemas no campo de sua estrutura formal e sua forma de mediação social, “mas também novas relações de trabalho” ligadas a essas tecnologias complexas. Sobre esses aspetos,

a produção e mediação dos artefatos culturais devem ser consideradas como práticas sociais.

O quadrinista estadunidense Scott McCloud (2006, p. 93-94) também compreende que as histórias em quadrinhos são artefatos culturais na medida em que toda obra de arte o é. Entretanto, ao citar a obra **Para ler o Pato Donald** (DORFMAN; MATTELART, 1977), McCloud aponta para o perigo de que, em certas análises culturais, os quadrinhos sejam condicionados somente por concepções ideológicas que podem ignorar o valor intrínseco dessa arte e o caráter criativo que os autores imprimem nela. Por isso, abordagens ligadas a artefatos culturais, tais como as histórias em quadrinhos, devem valorizar também a “análise das propriedades **formais** de obras **existentes**”, os projetos de arquivamento, de catalogação e de pesquisas históricas e, principalmente, o “estudo das **propriedades** (...) da **forma em si**”, ou seja, a análise dos elementos ligados à natureza estrutural das histórias em quadrinhos<sup>6</sup>.

A partir disso, entendo que as histórias em quadrinhos inscrevem-se entre os artefatos que podem ser uma porta de entrada para a compreensão do universo das práticas e conhecimentos dos alunos e dos professores no ambiente escolar. Isto porque a utilização de um instrumento relativamente distante dos materiais tradicionais em uso nas escolas pode causar um positivo estranhamento aos alunos. Esse estranhamento possibilita revelar alguns caminhos que os levem a um desenvolvimento das concepções em relação às práticas culturais no universo escolar, principalmente no que diz respeito à construção do conhecimento histórico. E isto remete a seguinte questão referente a este capítulo: como as histórias em quadrinhos se inserem na discussão sobre cultura e escola e cultura escolar?

No que tange à relação entre cultura e escola, referir-me-ei às histórias em quadrinhos como artefatos da cultura primeira (transformada em cultura de massa) que podem ser e são utilizados no ambiente escolar<sup>7</sup>. Contudo, conforme Snyders, a partir do momento em que as histórias em quadrinhos são incorporadas em escolas, elas se tornam um elemento da cultura escolar e, portanto, da cultura elaborada. Estes artefatos culturais passam a se incorporar e a se formatar às regras e às práticas ligadas aos processos de disciplinarização e curricularização (tais como

---

<sup>6</sup> Negritos do autor.

seleções, hierarquizações, classificações, recortes...) da produção do conhecimento, no caso o histórico, construídas por meio da experiência cultural dos sujeitos escolares (alunos e professores na escola) em determinados contextos espaço-temporais e pelas inferências e significações históricas produzidas por estes agentes históricos.

Mas para entender como as histórias em quadrinhos estão presentes na escola como artefatos culturais, precisa-se, em primeiro lugar, compreender o que se quer dizer com o conceito de cultura. Em segundo lugar, necessita-se compreender outro conceito que está vinculado a ele: o de juventude. Isto porque os jovens são os sujeitos a serem investigados aqui e, provavelmente, são eles que constituem grande parte do público leitor das histórias em quadrinhos<sup>8</sup>. Além disso, porque, para Snyders, o conceito de cultura primeira fundamenta-se na cultura juvenil.

Entendo que a concepção de cultura proposta pelo sociólogo inglês Raymond Williams pode auxiliar a não cair em dicotomias indevidas sobre este conceito, pois esse sociólogo defende uma categorização da cultura comum, que compreende tanto a variedade das perspectivas das comunidades humanas, como a cultura de caráter universal produzida, historicamente expressa, em determinada época, na forma de uma estrutura de sentimentos e de sensibilidades culturais. Williams

---

<sup>7</sup> No capítulo 2 se verá que os autores e teóricos das histórias em quadrinhos Will Eisner (1999 e 2005) e Scott McCloud (2005), entendem estes artefatos, em seus melhores momentos de sua produção artística, também como pertencentes ao que Snyders chama de cultura elaborada.

<sup>8</sup> As informações a respeito da idade a que pertence o maior público leitor das histórias em quadrinhos não são conclusivas, pois conforme o instrumento de investigação utilizado para a pesquisa os autores apresentam dados diversos uns dos outros. Por exemplo, o teórico dos quadrinhos Waldomiro Vergueiro (2003, p. 1 in: [http://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo.php?cod=141](http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=141), acesso em: 20 mar. 2007) afirma categoricamente que o público leitor é composto majoritariamente por jovens (de 11 a 25 anos), mas não apresenta dados que comprovem esta afirmação (além do amplo espectro ligado à idade: muitos estudiosos já consideram como adultos pessoas acima de 18 anos). Contudo, uma pesquisa realizada por estudantes do curso de Comunicação Social da Unicamp, presente no sítio eletrônico **MundoHQ** ([http://hq.cosmo.com.br/textos/hqcoisa/h0090\\_pesquisa\\_perfileitor.shtm](http://hq.cosmo.com.br/textos/hqcoisa/h0090_pesquisa_perfileitor.shtm), Acesso em: 20 mar. 2007) ocorrida em Campinas, em setembro de 2006, durante o "I Festival de HQ e Universo Fantástico" afirma que a maioria dos leitores de quadrinhos possui Ensino Médio completo (52,5%) e 28,8% são graduados em universidades ou possuem pós-graduação. Essa investigação aponta que muitos dos leitores são adultos, mas não se pode afirmar que são a maioria. Já Diego Figueira (2006, s/p.), estudante do curso de Comunicação Social da Universidade de São Carlos, afirma que a maior parte dos leitores de revistas em quadrinhos são também membros de sítios eletrônicos de relacionamento da internet, onde são propostos fóruns de discussão sobre as histórias em quadrinhos. Até julho de 2006, o sítio **Universo HQ** recebeu 35000 acessos e a comunidade **Orkut** relacionada aos quadrinhos possuía até essa época 3097 membros. Entretanto, a pesquisa não indica se esses leitores são jovens ou não. Segundo a minha pesquisa com os trinta e cinco jovens de uma escola pública de Ensino Médio a terceira opção de lazer desses sujeitos é a internet, conforme se verá no capítulo 3.

aponta que na definição de cultura existem três categorias gerais que se relacionam dialeticamente:

En primer lugar, la “ideal”, según la cual la cultura es un estado o proceso de perfección humana en términos de ciertos valores (...) universales. (...). En segundo lugar tenemos la categoría “documental”, de acuerdo con la cual la cultura es la masa de obras intelectuales e imaginativas en las que se registran de diversas maneras el pensamiento y la experiencia humana. (...). En tercer (...) lugar tenemos la definición “social” de la cultura, para la cual esta es la descripción de un modo determinado de vida, que expresa ciertos significados y valores no solo en el arte y el aprendizaje sino también en instituciones y el comportamiento ordinario. (WILLIAMS, 2003, p. 51-52)<sup>9</sup>.

Raymond Williams entende que a “cultura ideal” se refere à análise da descoberta e da descrição, nas obras e na vida, dos valores relativos à “condição humana universal”. A “cultura documental” permite a “atividade da crítica” que vai de um processo parecido com a análise “ideal” a um procedimento que se centra, segundo a tradição, na particularidade de uma obra até a uma “crítica histórica”, a qual, por meio do estudo de obras específicas, pretende relacioná-las com as tradições e sociedades que as produziram. Por fim, a análise “social” da cultura compreende o desvelamento dos “significados e valores implícitos” em uma cultura específica. Esta análise comporta a crítica histórica e também o estudo dos elementos dos modos de vida, como: “a organização da produção”, a estrutura familiar, “a estrutura das instituições que expressam ou governam as relações sociais” e as formas de comunicação específicas dos membros de uma sociedade (2003, p. 51-52).

A partir destas três definições intercambiantes da cultura, Williams afirma que as disciplinas se reúnem em uma “tradição geral” que representa, por meio de muitas variações e conflitos, uma “cultura humana geral”. Esta, contudo, realiza-se em sociedades específicas, contextualizadas local e temporalmente. A história cultural não é a soma de todas as culturas particulares, mas sim o estudo das relações entre elas. A análise da cultura busca descobrir a natureza da organização que constitui o complexo dessas relações. Com isso, a cultura é relacional à medida

---

<sup>9</sup> “Em primeiro lugar, a “ideal”, segundo a qual a cultura é um estado ou processo de perfeição humana em termos de certos valores (...) universais. (...). Em segundo lugar, temos a categoria “documental”, de acordo com a qual a cultura é a massa de obras intelectuais e imaginativas nas quais se registram, de diversas maneiras, o pensamento e a experiência humana. Em terceiro (...) lugar, temos a definição “social” da cultura, para a qual esta é a descrição de um modo determinado de vida, que expressa certos significados e valores não só na arte e na aprendizagem como também em instituições e no comportamento ordinário” (tradução minha) (aspas do autor).



que os membros de uma sociedade, por meio de suas ações e dos significados que eles dão a elas, articulam a estrutura simbólica e a infra-estrutura sócio-econômica de uma época.

Esta cultura relacional pode ser descrita como uma estrutura de sentimentos, ou seja, a cultura comum vivida de uma época. Com isso, uma geração pode formar a sua sucessora, mas a nova geração terá uma estrutura de sentimentos distinta: a nova geração apropria-se a sua maneira do mundo único que herda, mesmo considerando as continuidades e a reprodução de inúmeros elementos de sua cultura, ela sente diferentemente a sua vida e configura sua “resposta criativa” em uma nova estrutura de sentimentos (WILLIAMS, 2003, p. 53-58).

Uma estrutura de sentimentos deixa vestígios após a morte de seus portadores através de um processo chamado por Williams de “tradição seletiva”, a qual remete a questões vitais para o conhecimento histórico. Assim, o sociólogo da educação francês Jean-Claude Forquin, a partir de Raymond Williams, sintetiza este processo cultural:

os processos de funcionamento desta “tradição seletiva”, ao longo dos quais se constrói a memória cultural de um grupo, de um país, de uma civilização, são extremamente complexos (...). (...) A “decantação” começa imediatamente, desde que a experiência humana dá lugar a uma expressão que escapa ao seu autor e se objetiva num mundo “público”. Mas na medida em que os anos passam, ela se faz sem dúvida mais severa, contudo com reestruturações, reinterpretações, e até mesmo possíveis reabilitações. Quando os testemunhos vivos de uma época desapareceram (...), a herança desta época divide-se de certo modo em três partes sob o efeito do processo da “tradição seletiva”: uma parte encontra-se integrada à cultura humana universal, a esta “linha geral de desenvolvimento humano”(...); uma outra parte é conservada em estado de arquivos<sup>10</sup>, como um material interessante no plano documentário; enfim, uma boa parte é rejeitada nas trevas do esquecimento definitivo (FORQUIN, 1993, p. 34).

A partir disso, pode-se afirmar, então, que as histórias em quadrinhos são artefatos culturais material e simbolicamente vinculados à estrutura de sentimentos vivenciada pelos jovens contemporâneos. Esta estrutura representa a cultura relacional e universal de uma época expressa por meio de uma tradição seletiva. Isso porque essa tradição seleciona, por meio da memória coletiva dos sujeitos de

---

<sup>10</sup> Esta visão vem ao encontro do conceito de documento monumento que se abordará na segunda parte do capítulo 2.

uma época, os elementos culturais que formam uma determinada estrutura de sentimentos.

Torna-se necessário que eu delimite as atribuições dos sujeitos históricos que lêem as histórias em quadrinhos e estão presentes na cultura escolar: os jovens.

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 316), a juventude seria o “*locus* tradicional” da alegria e das paixões revolucionárias e constitui, de certa forma uma cultura específica. A partir da década de 1960, a juventude tendeu, para este historiador, a tornar-se em “um agente social independente”. Os jovens, entendidos como sujeitos conscientes de si, eram cada vez mais reconhecidos pela indústria cultural. Entretanto, isto não impedia a “tensão” entre as gerações, pois seus “pais e professores” continuavam a tratá-los “como menos adultos do que eles próprios se sentiam”.

Para Hobsbawm (1995, p. 319-320, 326), esta incompreensão acontecia devido ao fato de que a cultura juvenil<sup>11</sup> trouxe uma tríplice novidade. Primeiro, a juventude passou a ser vista pela indústria cultural e, por extensão, pelo resto da sociedade ocidental, como “o estágio final do pleno desenvolvimento humano”; e o fato de que isso não correspondia à realidade sócio-cultural de que o poder, a realização e a riqueza só poderiam vir com a idade somente provava aos jovens que o mundo deveria ser transformado. Segundo, porque a cultura jovem tornou-se majoritária e com alto poder de compra nas “economias de mercado desenvolvidas”, pois as novas gerações de adultos socializaram a carga da experiência de sua juventude e, com isso, passaram a incorporar em sua prática social elementos da mesma, permitindo a constituição de um mercado cultural voltado para a juventude. Terceiro, devido ao fato de que a cultura juvenil urbana possuía um caráter claramente internacionalista, isto porque tanto o *rock* como as histórias em quadrinhos tornaram-se “marcas” da juventude contemporânea. Apesar da hegemonia cultural dos EUA, aqueles artefatos culturais acolhiam elementos africanos e latino-americanos em seus ritmos, suas letras, suas imagens e suas histórias, por exemplo. Estes três fatores que delimitaram a novidade desta cultura permitiram aos jovens a construção de “símbolos materiais ou culturais de identidade”, os quais não distinguiram a liberação social da liberação individual como

---

<sup>11</sup> Considero que os conceitos cultura juvenil e cultura jovem são sinônimos.

ficou claro nas revoltas estudantis de 1968, ocorridas em praticamente todo o Ocidente.

Esta identidade juvenil, entendida por Snyders (1984, p. 277), como um elemento da cultura primeira, deve ser aceita pelos adultos até porque os direitos das crianças e dos jovens foram reconhecidos muitos anos depois dos da Declaração dos Direitos dos Homens promulgada em 1789, na Revolução Francesa, e ratificada pela instituição da Organização das Nações Unidas em 1945. Por isso este educador compreende que a juventude seja mais sensível às causas de todos os excluídos e humilhados pelas classes dominantes<sup>12</sup>. Para ele, o amor às crianças e aos jovens estaria “ligado ao esforço de organizar o mundo” para que todas as “categorias depreciadas” tenham a possibilidade de realizar os seus sonhos. Isto porque os jovens são as vítimas mais desprotegidas da formação social capitalista, principalmente, no que se refere ao desemprego e à violência social.

Aqui, as histórias em quadrinhos, entendidas como artefatos que levam à satisfação da cultura primeira por meio de seu conteúdo formado por heróis que lutam para preservar a dignidade humana dos injustiçados, segundo Snyders (1988, p. 33-34), podem fazer com que os estudantes construam os primeiros passos na obtenção de uma consciência histórica elaborada<sup>13</sup>, mesmo porque estão articuladas com as experiências vividas por esses sujeitos como se verá no capítulo 3.

Para Snyders (1984, p. 282-283), é necessário que os jovens vivam o conflito das gerações, pois este pode ser a primeira forma que estes sujeitos têm de rejeitar os “aspectos escandalosos deste mundo” e de produzir inovações, sem deixar de reconhecer as conquistas adultas do passado e do presente, adaptando-as as suas necessidades. Quando eles se contrapõem a certos adultos, geralmente invocam outros adultos, dentre eles os autores de histórias em quadrinhos, como referências

---

<sup>12</sup> “O adulto tratou primeiro de fazer com que os seus próprios direitos fossem reconhecidos, e levou depois cento e cinquenta anos para fazer com que fossem reconhecidos os direitos [ainda incertos] da criança” (WALLON, *Lecture d'H. Wallon* por Hélène GRATIOT-ALPHANDÉRY, p. 206 *apud* SNYDERS, 1984, p. 277). O historiador alemão Jörn Rüsen (1997) considera que a história dos Direitos do Homem e do Cidadão é o conteúdo por excelência de uma Educação Histórica orientada pela consciência histórica dos sujeitos, pois possibilita promessas de humanização ainda não realizadas, mas que urgem ser concretizadas num futuro breve.

<sup>13</sup> O conceito de consciência histórica, segundo o historiador Jörn Rüsen (1992, p. 28-30 e 2001, p. 153-174) se refere à compreensão racional, por parte dos sujeitos, do sentido de orientação sobre a experiência do tempo. É a partir dessa consciência histórica que os sujeitos estruturam o seu agir no presente por meio da percepção das experiências do passado e da construção de seus projetos de futuro. A forma de interpretar os significados da consciência histórica dos sujeitos se dá, no campo do conhecimento histórico, pela narrativa histórica. Sobre a narrativa histórica ver a quarta seção do capítulo 3.

as suas idéias. A experiência passada dá sentido às suas experiências de tal forma que os jovens têm consciência das continuidades presentes nos seus artefatos culturais preferidos, sejam eles o *rock*, os filmes ou as histórias em quadrinhos com toda a sua riqueza. A inovação nas ciências, nas artes e nas sociedades é obra dos que assimilaram profundamente o passado e perceberam seus limites abrindo, assim, novos caminhos. Os jovens, para se libertarem da ideologia dominante, invocam as descobertas já verificadas, construindo, dessa forma, sua originalidade.

Por isso, as relações jovens-adultos nunca podem ser vistas como de natureza dupla, mas sim que existe uma correspondência cultural entre estas duas gerações. Isto porque os jovens, segundo Gramsci (*apud* SNYDERS, 1984, p. 286), ao receberem as influências do mundo de modo caótico necessitam do adulto e dos outros jovens para organizar e ordenar suas experiências. Se, para Snyders, a vida plena do adulto é reencontrar a sua infância e juventude num nível superior e elaborado, não é possível haver nenhuma ruptura natural entre pais e filhos e professores e alunos. A juventude deve ajudar os adultos, pois todos constituem a “continuidade da história” que, contudo, não deixa de apresentar rupturas. A história é processo, pois “a síntese dos contrários conserva e transforma a contribuição de cada um deles” criando-se, assim um sentido de conjunto tal como numa espiral (1984, p. 298-299). Possivelmente, o esclarecimento desse processo é uma das principais vias para que os jovens obtenham satisfação na cultura escolar.

## 1.2 CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS: A CULTURA PRIMEIRA E A CULTURA ELABORADA

A escola é o espaço onde a cultura se manifesta, incluindo aí a cultura juvenil e os artefatos culturais, tais como as histórias em quadrinhos, que participam de sua estrutura de sentimentos contemporânea (WILLIAMS, 2003). Para perceber as possibilidades da escola como lugar de satisfação dos jovens torna-se vital, aqui, construir um arcabouço teórico para olhar este local de experiências dos sujeitos a partir de categorias de análise propostas por Georges Snyders (1988). Estas categorias, que foram apenas esboçadas na primeira seção deste capítulo, devem ser definidas e articuladas de modo que possibilitem a construção da problemática e do campo de investigação desta pesquisa.

As questões que Snyders propõe para construir categorias com a finalidade de entender como a cultura se manifesta na escola, em toda a sua diversidade, com seus conflitos, aculturações e superações, são as seguintes: “Por que existe um (...) abismo entre o que a escola poderia ser, o que os alunos poderiam viver — e o que eles vivem na realidade? Por que o cultural não lhes dá satisfação? Por que o cultural escolar lhes dá tão pouca satisfação?” (SNYDERS, 1988, p. 15).

Para responder a essas dúvidas, o educador francês fornece uma pista: a cultura escolar deve ser elaborada a partir da cultura primeira dos estudantes, ou seja, da sua cultura juvenil. Ao analisar este intercâmbio, Snyders constrói os conceitos de cultura primeira, na qual se insere a cultura de massa, na sua relação com a cultura elaborada.

Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda a autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira. (...). Queria evocar alegrias da vida quotidiana, alegrias da cultura de massa: essas são verdadeiras alegrias; não tenho absolutamente intenção de enfraquecê-las, mas tentarei dizer no que elas me parecem insuficientes e isso em relação a suas próprias promessas. Sustentarei que é a cultura elaborada que pode, melhor que a cultura primeira, atingir os objetivos, isto é, finalmente as satisfações da cultura primeira. A cultura primeira visa valores reais, fundamentais: em parte ela os atinge, em parte não o consegue; a cultura elaborada é uma chance muito maior de ver estes mesmos valores com plenitude, o que levará a uma reflexão sobre a relação entre cultura primeira e cultura elaborada, relação esta que me parece colocar-se como síntese de continuidade e de ruptura. (SNYDERS, 1988, p. 23-24).

Dentre as características da cultura primeira dos jovens pode-se destacar a “cultura de grupo”. Os jovens freqüentemente evocam as alegrias de viver junto com outros companheiros, diferentes deles mesmos, mesmo que esta convivência seja a imposição de uma instituição como a escola. Nesta convivência coletiva estão expressas algumas esperanças voltadas para a busca da igualdade, das trocas de experiências e de uma comunicação não submetida aos interesses dos adultos. O grupo dá segurança e força comum aos jovens para “proclamar os direitos da juventude” e para fazer coisas juntos num esforço comum, de modo que sozinhos não poderiam realizá-las e tornar-se responsáveis por elas. Constroem uma solidariedade que afirma a procura de novos valores e modelos de vida alternativos ao estabelecido pelos adultos (SNYDERS, 1988, p. 24-27).

No entanto, a cultura primeira apresenta algumas limitações que podem impedir a passagem para o direito universal de igualdade. Os grupos de jovens podem tornar-se fechados em relação a outros grupos impedindo a compreensão de que existem experiências e valores mais amplos que as de seus companheiros mais próximos. Não se pode esquecer que sem o apoio de uma cultura elaborada estes grupos tendem a fixar papéis hierárquicos frutos dos conflitos internos e da força física de alguns, tais como: os excluídos, os esquecidos, os bodes expiatórios, os adutores e os chefes. Isto ocorre de tal forma que só alguns companheiros do grupo são ajudados e os mais fracos ficam abandonados ou humilhados pelos colegas. Sob esta perspectiva de fechamento, pode-se dizer que o grupo de jovens é somente um refúgio ou uma cultura de evasão em relação ao mundo dos adultos (SNYDERS, 1988, p. 27-28).

Contudo, na circularidade com a cultura elaborada, a cultura primeira expressa a articulação entre os “eu e o nós”, onde um grande número de vontades distintas se une para atingir um mesmo objetivo fortificando a idéia de que os grandes avanços da humanidade sempre foram obras coletivas pautadas no sentido produzido pela união entre a teoria e a prática (SNYDERS, 1988, p. 28-29).

A cultura primeira evoca, para os jovens, algumas “alegrias intermediárias”, como: a) a alegria do sucesso e do desafio sobre a dificuldade baseada na auto-superação e no enfrentamento em relação ao esforço; b) a sensação de que progridem e dominam a si mesmos, adquirindo autoconfiança; c) o desejo de trabalhar corretamente para ajudar as pessoas que amam; d) consciência de que esta alegria presente também prepara para o futuro e para a sua conquista; e) à medida que esses sujeitos convivem com os companheiros também se distinguem deles; e f) a alegria do aprendizado das capacidades de compreender, de agir, realizar, criar — tendo iniciativas e se responsabilizando por suas ações afirmando-se autonomamente ao dar sentido a elas (SNYDERS, 1993, p. 155).

Compreende-se, também, que a cultura primeira é realizada pela cultura elaborada a partir da mediação da cultura de massa. Quais são, para o educador francês, as características da cultura de massa?

Para Snyders, a cultura de massa, através, por exemplo, das histórias em quadrinhos, refere-se ao atual, ao contemporâneo, ao que é imerso na modernidade e apreende o mundo no presente, mesmo quando a sua temática se relaciona com ações e acontecimentos do passado. Neste mundo interligam-se provocações

constantes para que o sujeito se mantenha atualizado e readaptado, permitindo uma renovação permanente de si. Ela é, acima de tudo, “um fio condutor” para os jovens, pois torna a complexidade do mundo assimilável. A história que lhes é apresentada possui uma coerência previsível, com um início, um desenvolvimento e um fim, ao contrário do que ocorre com as inconclusões e as incertezas da vida dos jovens. Para Snyders, a “originalidade positiva” desta cultura de massa é que ela participa da vida dos sujeitos integrando-se em seu cotidiano e possibilita uma comunicação com o íntimo dos seres humanos (SNYDERS, 1988, p. 31-33).

Por um lado, a cultura de massa, para o educador francês, apresenta algumas limitações. Dentre elas pode-se citar muitas “zonas de silêncio”: a não ser nas grandes obras-primas do gênero, nas histórias em quadrinhos raramente aparecem a exploração do trabalho, as greves e mesmo a vida dos trabalhadores e dos que nem lhes foi permitido ter uma profissão e, quando aparecem nestas raras vezes, geralmente as classes trabalhadoras apresentam uma atitude passiva perante às classes dominantes. Outra limitação é que quase sempre os sujeitos são apresentados em sua individualidade, de modo que a ação individual do herói determina o destino da maioria. Isto acontece necessariamente porque a cultura de massa é um fenômeno da indústria cultural e está nas mãos desta, na sua busca por vantagens financeiras e pela constituição de um mercado cultural. Logo, essa indústria se caracteriza pelo desejo de limitar ou eliminar a possibilidade da mudança das estruturas sociais (SNYDERS, 1988, p. 39, 43).

Por outro lado, os sujeitos procuram na cultura de massa não só o divertimento como evasão de seus problemas e dores, mas sim a felicidade em aprender coisas que as ajudarão em sua vida cotidiana, tais como no seu comportamento em relação a determinadas situações ou a condução de sua vida amorosa, entre outros. Aprendem sobre os grandes conflitos morais, como as lutas entre o Bem e o Mal, ao compreender que algumas pessoas dedicam-se a destruir a felicidade e a vida de outros seres humanos, enquanto outras participam do “gigantesco bom combate” contra as injustiças e misérias causadas pelos malfeitores. Nas histórias em quadrinhos, os jovens, super-heróis ou não, aparecem como sujeitos “francos, abertos e generosos” ante os adultos submissos aos “poderosos e ricos”; e vencem estes últimos devido a sua capacidade de ser solidários. Por meio da cultura de massa, os jovens também entendem que para serem felizes, inevitavelmente, devem passar por duras provas, como acontece com

seus heróis. Nas histórias em quadrinhos, os avanços técnico-científicos conquistados ou a conquistar pela humanidade são representados na forma dos superpoderes de seus heróis ou nos seus dispositivos e armas contra os vilões. Outra grande alegria proporcionada pelos artefatos da cultura de massa é o sentimento que os sujeitos têm de que estão unidos a um imenso público comum e, portanto, a uma estrutura de sentimentos. Torcer juntos e participar dos mesmos acontecimentos esclarece a existência de uma “interdependência humana” e universal. Estes artefatos culturais permitem aos jovens conversarem sobre algo que lhes é comum e lhes emocionam. A cultura de massa, forma por excelência da cultura primeira, aponta para uma exigência de felicidade que só pode ser realizada por uma cultura elaborada (SNYDERS, 1988, p. 33-34).

Para Snyders, a cultura elaborada permite a condução e a realização das experiências e dos valores aos quais tendem a cultura primeira e a cultura de massa superando os seus limites numa relação de continuidade e ruptura temporal com as mesmas. Esta cultura elaborada permite aos sujeitos conhecer e agir sobre a “riqueza da existência e do mundo” ampliando seus horizontes e mesmo eliminando suas fronteiras.

Há um mundo de alegria que só o presente pode dar, pois o presente é o lugar das minhas tarefas e dos meus projetos; mesmo se podemos, se devemos compreender e gostar do passado, é muito evidente que só podemos agir no presente. A cultura elaborada só me trará plenamente a alegria que espero se (evidentemente sem negligenciar o passado) ela for até o fim, até o presente, se, mesmo quando se ocupa do passado, ela se estender ao presente, às técnicas de hoje, às obras contemporâneas, às tarefas contemporâneas. Uma cultura que me ajuda a tomar consciência do mundo de hoje e me faça sentir que é digno apaixonar-se por ele — a despeito de tudo. (...). É para amar melhor e compreender o presente que é preciso ligá-lo ao passado; trata-se de apreender a realidade em seu desenvolvimento. (...). Fundamentar estes laços históricos é difícil — e é por isso que tenho a necessidade da cultura elaborada (SNYDERS, 1988, p. 46, 48).

A cultura elaborada permite a compreensão do que existe de ativo e criador nas possibilidades e nas limitações do presente ao reconhecer as forças que o animam. Com ela, é possível dar sentido a determinados acontecimentos transformando-os em acontecimentos históricos, pois as obras passadas são datadas em relação ao presente, mas também fazem parte e constituem este mesmo presente, seja por meio de seus vestígios materiais, seja pela atualidade e universalidade de seus valores. A partir do presente, pode-se problematizar as



obras, as experiências, as realizações e os valores do passado. A inovação só é possível em uma sociedade em que os sujeitos “tomam o destino nas mãos” e compreendem a necessidade de criar novos modelos e novas relações sociais (SNYDERS, 1988, p. 46-50).

Entre as expressões da cultura elaborada que Snyders mais valoriza na escola está a ciência. É nela que está confirmado o elo entre os homens e as coisas. Os homens, para agir e conhecer, não podem prescindir da relação com o mundo. A cultura elaborada amplia a visão em relação aos problemas do presente ao descobrir os elos entre o que se vê, o que se vive e os acontecimentos sobre os quais o mundo se constrói. Ao apreender mais dados de modo sistematizado iluminam-se outros de tal modo que os sujeitos podem compreender e encontrar seu lugar no mundo e superar a condição em que vivem. Com isso, a ciência permite que se enxerguem as totalidades significativas e coerentes em todas as suas contradições (SNYDERS, 1988, p. 51-52).

A partir do filósofo francês Gaston Bachelard, Snyders afirma que o conhecimento elaborado promove uma ruptura com o conhecimento cotidiano. Existe um progresso das ciências de tal modo que as novas concepções foram produzidas na luta com as “representações habituais” que em si não eram insensatas e estavam enraizadas durante séculos.

O progresso do conhecimento é ruptura — e uma intervenção daquele que já sabe é indispensável para suscitar essa ruptura, o que não significa (...) introduzir noções totalmente prontas, totalmente feitas. Ao contrário, trata-se de provocar experiências numerosas e variadas, medidas múltiplas e uma reflexão sobre esta multiplicidade, um enfoque das dificuldades; a pluralidade dos pontos de vista, o choque das idéias pode permitir atingir a noção de hipótese a ser verificada, se possível a ser confirmada. (...). Uma atividade do aluno é necessária para que ele atinja às verdades da ciência, pelo menos às verdades atuais da ciência atual e mesmo às verdades (...) da ciência escolar; o ato de conhecer exige que cada um reúna suas forças em uma ação livre, que ele é senhor único para exercer ou recusar; falar-se-á com razão de atividades de redescobertas (SNYDERS, 1988, p. 102-103).

A ruptura que os conhecimentos científico e escolar imprimem ao conhecimento cotidiano não suprime a continuidade entre os dois, pois ambos são marcados por certa coincidência de conteúdos ou, pelo menos, existe uma clara ligação entre eles. Sobre esse aspecto, Snyders concorda com Bachelard quando insiste que os conhecimentos científico e escolar não são meros aperfeiçoamentos em relação ao “bom senso comum”. Para eles, a ciência propõe exigências, como:

1) o abandono e o sacrifício de certas experiências e aparências comuns em prol de evidências empíricas que derrotem a dependência em relação ao conhecimento imediato; 2) deve-se produzir “uma inversão de perspectivas” no que se refere ao conhecimento imediato, de modo que o sujeito que conhece opere o conhecimento científico como “uma instância revolucionária” em relação ao primeiro; 3) o senso comum é um obstáculo ao conhecimento elaborado, porque possui uma consistência estrutural própria de tal maneira que suas ilusões “respondem a uma lógica” própria e a uma tenacidade autoreferente. Por isso, é necessária uma “psicanálise dos erros iniciais”, ou seja, uma sistematização crítica e coerente do conhecimento imediato (SNYDERS, 1988, p. 103-104).

Estas exigências aproximam-se muito das idéias do filósofo italiano Antônio Gramsci, outra referência de Snyders no que se refere à relação entre a cultura primeira e a cultura elaborada. Para Gramsci e Snyders, existe uma continuidade de conteúdos entre estas duas culturas, mas uma ruptura no que diz respeito ao modo de tratá-los. Isto porque, na cultura primeira, o conhecimento se apresenta de modo disperso numa confusão de informações de diferentes períodos históricos vindas de diversas origens, por exemplo. Já a cultura elaborada propõe uma ordenação e uma sistematização coerente daquelas informações transformando-as em conhecimento elaborado ao detectar as relações entre eles e os períodos de seu surgimento e/ou de suas transformações.

Portanto, entende-se que é nessa relação entre cultura primeira e cultura elaborada que se constituem os elementos da cultura comum ou da estrutura de sentimentos dos jovens, a qual tem seus vestígios na tradição seletiva expressa também nas histórias em quadrinhos e na satisfação cultural que estes artefatos podem causar a estes sujeitos escolares.

A esse respeito, as considerações teóricas do educador polonês Bogdan Suchodolski (1978, pp. 117-124) podem permitir a construção de algumas sínteses em relação à cultura escolar. Para ele, história da pedagogia esteve marcada pelo confronto de duas correntes epistemologicamente opostas, mas que se inter-relacionam na contemporaneidade: a pedagogia da essência, a qual é marcada por uma concepção metafísica e/ou determinista da educação representada pelas escolas conservadora e reprodutora, marcadas pela inculcação de conteúdos; e a pedagogia da existência, que valoriza o desenvolvimento autônomo das crianças e dos jovens e que é objetivada pela educação não-diretiva, a qual tende a

desvalorizar os conteúdos relativamente mais elaborados em relação à experiência cotidiana desses sujeitos. No entanto, Suchodolski (1978, p. 117) afirma que a sociedade burguesa não pode construir uma síntese que supere as limitações conformistas dessas correntes.

É perceptível a afinidade entre as idéias desse educador polonês com as de Snyders (1988), pois ambos defendem que as experiências dos jovens sejam incorporadas ao processo educativo, mas sempre valorizando o conhecimento elaborado voltado para a superação dos limites impostos pela sociedade capitalista contemporânea. Para Suchodolski, uma pedagogia voltada para o futuro deve submeter o presente a uma crítica radical que o ultrapasse e que permita aos jovens a compreensão de “que o futuro é condicionado pelo esforço do nosso trabalho presente, por um programa mais lógico da nossa atividade presente” (1978, pp. 118-120).

A cultura juvenil sente uma fantástica necessidade de lutar por um mundo melhor para a humanidade, como afirmam Hobsbawm (1995, p. 316) e Snyders (1984, p. 277). Segundo Suchodolski, é a esse sentimento humanitário de revolta que se deve basear a educação escolar. Assim, defende o educador polonês a respeito do trabalho pedagógico de qualidade:

permitamos que essa necessidade se manifeste mediante formas de crítica e de revolta, severas ou mesmo brutais, mas guiemo-la também para a ação concreta verificável, que exige (...) a responsabilidade da pessoa. (...) A juventude tornar-se-á melhor ou pior consoante o modo como seremos capazes de organizar as suas atividades concretas no meio em que vive, conforme a ajuda que lhe facultarmos para que se torne apta a realizar as tarefas futuras e conforme o que soubermos fazer para facilitar o desenvolvimento interior dos jovens. (...) Diz-se que o curso da existência do homem (...) deve ser modelado consoante as tarefas históricas, de modo que a nova realidade edificada pelos homens possa ser melhor e tornar os homens mais livres (...) (SUCHODOLSKI, 1978, pp. 120-121).

Desse modo, o educador polonês entende que os jovens possam superar o perigoso cinismo da ideologia do “não dá nada”, ou seja, do conformismo presente tanto em grande parte da pedagogia moderna quanto nos artefatos da cultura de massa, tais como a maioria das histórias em quadrinhos. Para isso, torna-se necessária a defesa de uma educação que valorize os conteúdos ligados aos direitos da humanidade e ao conhecimento elaborado, além de articular a experiência cotidiana dos jovens a esses valores, considerando a todo o momento o

desenvolvimento interior desses sujeitos. Sobre essa questão existe novamente uma concordância entre Suchodolski (1978, pp. 122-123) e Snyders (2001, p. 297), pois para esse último os conteúdos fundamentais de uma pedagogia progressista devem buscar formar homens e mulheres que lutem contra o racismo, as guerras, as desigualdades de classe e a imposição de uma única verdade. Para isso, os jovens devem interpretar de múltiplas maneiras às diferentes práticas humanas a partir da relação entre a cultura primeira e a cultura elaborada.

É fundamental que sejam buscados esses valores na abordagem das histórias em quadrinhos com temas históricos, pois isso permitirá a construção de uma Educação Histórica que forme uma juventude, a qual poderá criar cidadãos que combatam estruturas desse mundo que, mesmo sendo produzidas em vários séculos, ainda excluem do direito de viver a maioria dos homens. “É somente através da participação na luta para criar um mundo humano que possa dar a cada homem condições de vida e desenvolvimento humanos que a jovem geração se pode verdadeiramente formar” (SUCHODOLSKI, 1978, p. 123). Não pode haver melhor definição para aquilo que Raymond Williams (2003) chamava de estruturas de sentimentos.

## **CAPÍTULO 2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA CULTURA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA PRESENÇA DESTES ARTEFATOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

Neste segundo capítulo, tendo presente as orientações teóricas gerais concernentes à relação entre a cultura primeira dos jovens e a cultura elaborada da escola, tratadas no capítulo 1, farei, num primeiro momento, uma reflexão em torno da teoria das histórias em quadrinhos, a partir das concepções teóricas advindas da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (V. N. Volochínov)<sup>14</sup> (1995) e a teoria das comunicações de Umberto Eco (1970). Tenho como finalidade utilizar estas concepções para demarcar o domínio do conhecimento próprio da teoria das histórias em quadrinhos construída por quadrinistas como Will Eisner (1999; 2005) e Scott McCloud (2005; 2006). Além disso, objetivo compreender, também, quais elementos da linguagem dos quadrinhos permitem a produção de inferências por seus leitores. Em um segundo momento, abordarei as aproximações entre as histórias em quadrinhos e a cultura escolar a partir de sua presença nos livros didáticos de História. O objetivo desta abordagem é perceber se as histórias em quadrinhos aparecem nas coleções de livros didáticos de História como ilustrações ou como documentos históricos. Depois, buscarei entender que tipo de documento são as histórias em quadrinhos e se elas podem fornecer evidências por meio de determinadas inferências em relação a determinados conhecimentos históricos por meio das considerações de Jacques Le Goff (2003), R. G. Collingwood (2001), Carlo Ginzburg (2002), Christopher Lloyd (1995) e Rosalyn Ashby (2006).

Por fim, farei um estudo exploratório de algumas histórias em quadrinhos presentes em coleções de livros didáticos de História com a finalidade de produzir uma taxonomia de como elas aparecem nas recentes coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2004. O objetivo deste estudo é compreender como as histórias em quadrinhos estão presentes na cultura escolar e verificar a existência de alguns elementos que possibilitem a construção de uma metodologia própria à natureza das desses artefatos culturais por meio da perspectiva da Educação Histórica.

---

<sup>14</sup> Como não há certeza sobre se Volochínov era um pseudônimo de Bakhtin ou se era uma outra pessoa de seu círculo intelectual, optei por colocar o nome de Volochínov entre parênteses conforme aparece em algumas referências bibliográficas e nas edições do livro **Marxismo e filosofia da linguagem**.

## 2. 1 PARA UMA TEORIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Na busca da delimitação do campo teórico no qual se inserem as histórias em quadrinhos levei em consideração os aspectos comunicativos e, portanto, lingüísticos destes artefatos culturais. Isto porque, como se verá ao longo desta dissertação, são estes aspectos de mediação da linguagem que se articulam com o processo de ensino-aprendizagem ligados à relação entre os jovens e o conteúdo presente nas histórias em quadrinhos. Deve-se lembrar que os quadrinhos são, antes de tudo, artefatos culturais da cultura de massa conforme já abordei, a partir de Georges Snyders (1988, p. 31-49), no capítulo 1.

Outro motivo para que se desenvolva essa análise é que nesta investigação as histórias em quadrinhos são consideradas como documentos, os quais permitem construir conhecimento histórico. A idéia de artefato cultural, como se verá na segunda seção deste capítulo, está intimamente relacionada ao conceito de que todo documento é construído de uma determinada forma por uma determinada sociedade em um determinado contexto espaço-temporal. Essa consideração leva à exigência do estudo dos elementos formais constituidores dos documentos denominados histórias em quadrinhos, pois são esses elementos que permitem a compreensão da especificidade de um artefato ou documento.

É na relação entre cultura primeira e cultura elaborada que se constituem os elementos da cultura comum ou da estrutura de sentimentos dos jovens, a qual tem seus vestígios na tradição seletiva expressa também nas histórias em quadrinhos e na satisfação cultural que estes artefatos podem causar a estes sujeitos escolares. Considerando isso, aponte qual filosofia da linguagem se articula com estas proposições teóricas.

Para isso, escolhi a concepção filosófica de linguagem proposta pelo(s) teórico(s) russo(s) Mikhail Bakhtin (V. N. Volochínov) (1995), pois entendo que esta se articula de modo coerente com a concepção de cultura advinda tanto de Raymond Williams (1979; 2003) quanto de Georges Snyders (1988), proposta nesta pesquisa. Sob este aspecto, Williams (1979) constrói o seu conceito de cultura também sobre a fundamentação da filosofia da linguagem de Bakhtin (Volochínov), pois a noção de cultura comum se estrutura em seu aspecto sócio-lingüístico a partir da idéia de que o dialogismo entre o locutor e o ouvinte seria uma relação sócio-histórica entre sujeitos.

Devo deixar claro que não pretendo, aqui, de modo algum, uma análise do discurso das histórias em quadrinhos nem de seus modos de representação. Ao contrário, proponho, a partir de Bakhtin (Volochínov) (1995, p. 41), uma demarcação teórico-social destes artefatos culturais partindo da utilização de uma concepção que leve em conta a relação dialógica entre o conteúdo — “temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo” — e os tipos e formas de discursos “através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, realizam-se, são experimentados, são pensados, etc.”. Isto porque os temas ou o conteúdo, possuidores um valor social, e a forma do signo ideológico estão intrinsecamente unidos e não se diferenciam a não ser ao nível da abstração, pois para este(s) filósofo(s) da linguagem “a psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar ‘interior’ (...); ela é (...) inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, (...), tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal.”.

Sob este aspecto, o sociólogo inglês Raymond Williams (1979, p. 43), baseado no(s) teórico(s) russo(s), afirma que existe uma “linguagem social ativa”. Esta linguagem não é um simples reflexo ou expressão da realidade social; é a “compreensão dessa realidade através da linguagem, que como consciência prática está saturada por toda a atividade social”. Essa compreensão é social e contínua e ocorre no interior de uma sociedade ativa e em transformação. Para Williams, Bakhtin (Volochínov), a linguagem é a articulação dessa “experiência ativa” transformadora; “é uma presença social e dinâmica no mundo”. A linguagem é, portanto, assim como a cultura: relacional.

Outro aspecto fundamental da teoria de Bakhtin (Volochínov) (1995, p. 92-98) é a consciência subjetiva dos sujeitos. Esta participa da coletividade regida pelos sistemas de normas morais, científicas, jurídicas e estéticas possuindo uma significação social mais ou menos ligada à infra-estrutura. O signo possui uma mobilidade lingüística e contextual, portanto, sócio-histórica. A compreensão da palavra e da imagem (no caso das histórias em quadrinhos) em seu significado é fornecida por um contexto e situação precisos. Sua orientação tem um sentido histórico: “na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor” tem a ver “com a linguagem no sentido do conjunto dos conceitos possíveis” de serem usados em um determinado contexto espaço-temporal. Entendo que as palavras e as imagens contidas nas histórias em quadrinhos, por exemplo,

estão sempre carregadas de um conteúdo e de um sentido ideológico ou vivencial. Para o(s) teórico(s) russo(s), mesmo a “enunciação monológica” (aparentemente solitária e não dialógica) escrita num monumento oficial trava um diálogo polêmico com as inscrições anteriores e com o seu contexto de produção, pois ela é produzida para ser compreendida em determinado contexto sócio-histórico no processo ideológico no qual se integra.

Com isso, compreendo que “os contextos não são simplesmente justapostos como se fossem indiferentes uns aos outros”; eles se encontram em uma situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto marcada pela polissemia (multiplicidade de sentidos). A língua dura e perdura num processo histórico contínuo: os sujeitos penetram na “corrente da comunicação verbal”. É nesta corrente que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1995, p. 98, 108).

Para compreender como a consciência objetiva dos sujeitos desperta e opera por meio da “corrente de comunicação verbal”, deve-se considerar as proposições dos teóricos dos quadrinhos analisados nesse trabalho: Will Eisner e Scott McCloud. Essas proposições se fundamentam, também, em uma filosofia da linguagem. Por isso, torna-se necessária a investigação de alguns conceitos ligados a categoria de dialogismo construída por Bakhtin (Volochnikov). Esses conceitos se aproximam do modo como entendo a relação entre os elementos formais constituidores das histórias em quadrinhos e os seus leitores.

Segundo o(s) teórico(s) russo(s), a enunciação é o resultado da interação entre dois sujeitos socialmente organizados: as palavras sempre se dirigem a um interlocutor; há também um horizonte social que determina a criação ideológica de um grupo social e de sua respectiva época: o horizonte contemporâneo da literatura, cultura de massas, ciências, moral e direito coexistentes no mesmo contexto sócio-histórico. Além disso, existe um auditório social que se volta para a consciência individual dos sujeitos (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1995, p. 112). Enfim, esses elementos da enunciação relacionam-se intimamente com as “estruturas de sentimentos” propostas por Raymond Williams (2003, p. 53-58).

As palavras e as imagens são ideológicas e seu uso na língua e em artefatos culturais como as histórias em quadrinhos é ligado à história ideológica das sociedades. Este uso, portanto, refere-se ao fenômeno social da interação verbal realizada pelo diálogo entre sujeitos; no caso das histórias em quadrinhos, entre os



autores e os leitores destes artefatos. O diálogo é toda a comunicação verbal, pois uma história em quadrinhos responde a algo, refuta-o, confirma-o, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio em relação a este algo, etc. A comunicação verbal (interação e diálogo) está sempre vinculada a uma situação concreta. Entrelaça-se a outros tipos de comunicação e cresce com eles no espaço cultural de produção (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1995, p. 122-123).

Esta comunicação verbal possui um sentido construído pela articulação entre o tema (conteúdo) e sua significação. O tema é “o sistema de signos dinâmico e complexo que se adapta às condições de um dado momento” histórico. A significação é o aparato técnico para a realização desse tema. Um não existe sem o outro: a multiplicidade das significações é o índice que faz as palavras se tornarem palavras. A significação é diferente em cada contexto espaço-temporal. O tema não permite a estabilização da significação, a não ser que a vida da comunidade consolide certas significações por meio do uso freqüente de um tema ou conteúdo. A significação é um potencial, uma possibilidade de significar dentro de um tema concreto, pois “uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, entrando em contradição com ela e reconstruindo-a” a partir do diálogo ativo e “responsivo” entre os sujeitos. Estes sujeitos históricos participam de um “horizonte apreciativo” de um determinado grupo social; este horizonte apreciativo se refere à totalidade de tudo que tem sentido e significância histórica<sup>15</sup> na perspectiva de determinada comunidade em determinado tempo (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1995, p. 129, 135, 136).

Feita a análise referente à filosofia da linguagem a qual adere esta investigação, passarei agora ao estudo da teoria da comunicação proposta pelo teórico italiano Umberto Eco (1970) e sua relação com as histórias em quadrinhos. O

---

<sup>15</sup> Peter Seixas (1994 *apud* CHAVES, 2006, p. 6) define a significação histórica de um fenômeno do passado a partir dos seguintes critérios utilizados pelos historiadores: “Primeiro, os historiadores avaliam se o fenômeno afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo. Segundo, estabelecem a sua relação com outro/s fenômeno/s histórico/s. Terceiro, estabelecem a sua relação com o presente, e também com suas próprias vidas.” Já Keith Barton e L. S. Levstik (2001 *apud* CHAVES, 2006, p. 28) apresentam uma definição de caráter antropológico, pois entendem que as idéias referentes à significação histórica “são construções culturais transmitidas aos membros da sociedade através de várias fontes de informação – a família, a escola, os média, os museus”. Essas fontes produzem versões do passado que possibilitam “a construção de idéias e imagens acerca desse passado”. Para Barton (2003 *apud* CHAVES, 2006, p. 32-34), a significância histórica aborda toda a “interpretação, compreensão, seleção e avaliação das situações” do passado e considera as produções subjetivas, sociais, culturais, políticas e historiográficas comunicadas de forma variada aos membros de uma sociedade. Para mais detalhes sobre as discussões relativas à significância histórica ver a segunda seção do capítulo 3.

ponto em comum entre a teoria da comunicação de Eco e a filosofia da linguagem de Bakhtin (Volochninov) é que as duas concebem um diálogo fundamental entre a estrutura formal de um artefato cultural — seja ele um relato oral, um texto escrito ou uma história em quadrinhos — e a apropriação, realizada pelos sujeitos, dos conteúdos relacionados com esta estrutura em determinado contexto sócio-histórico. Para o teórico italiano Eco (1970, p. 91), os elementos fundamentais que a teoria da comunicação deve levar em conta são “o autor, o receptor, o tema da mensagem e o código” a que se refere à mensagem. É necessário também considerar que a idéia de estrutura ou código lingüístico, aceita por Umberto Eco, advém do lingüista russo Roman Jakobson, o qual entendia esse código como um elemento construído por sujeitos tendo como ponto de partida um contexto histórico cultural determinado. Umberto Eco (1970, p. 91n) afirma: “do momento em que [uma] mensagem se compõe de elementos que constituem símbolos comunicativos empregados entre grupos humanos, então é possível estabelecer tanto a natureza da mensagem como o código sobre o qual ela repousa.” Este aspecto pode ser considerado uma aproximação entre as concepções de Eco e Bakhtin (Volochninov)<sup>16</sup>. Entre os elementos da estrutura formal das histórias em quadrinhos indicados por Umberto Eco aponta-se aqui, como relevantes para a relação cognitiva entre os sujeitos e esses artefatos culturais, o que ele chama de “leis de montagem” dos quadrinhos:

A relação entre os sucessivos enquadramentos mostra a existência de uma sintaxe específica, melhor ainda, de uma série de *leis de montagem*. Dissemos “leis de montagem”, mas o apelo ao cinema não nos pode fazer esquecer de que a história em quadrinhos “monta” de modo original, quando mais não seja porque a montagem da estória em quadrinhos não tende a resolver uma série de enquadramentos imóveis num fluxo contínuo, como no filme, mas realiza uma espécie de continuidade ideal através de uma factual descontinuidade. A estória em quadrinhos quebra o *continuum* em poucos elementos essenciais. O leitor, a seguir, solda esses elementos na imaginação e os vê como *continuum* (...) (ECO, 1970, p. 147)<sup>17</sup>.

Como se verá nesta investigação, este elemento estrutural dos quadrinhos apontado pelo teórico italiano será imprescindível para compreensão da definição e da teoria das histórias em quadrinhos, assim como as implicações teórico-

---

<sup>16</sup> Essa aproximação com Bakhtin (Volochninov) é possível porque Eco relativiza o poder da estrutura lingüística ao valorizar os fenômenos e contextos ligados à diversidade da recepção deste código pelos leitores de uma obra.

<sup>17</sup> Itálico do autor.

metodológicas surgidas das respostas que os jovens alunos produziram por meio do instrumento de investigação construído para esta pesquisa.

Eco propõe duas questões fundamentais sobre o aspecto estrutural das histórias em quadrinhos de tal modo que ambas relacionam estes artefatos com a sua apropriação pelos leitores: 1) ao fragmentar a realidade em uma série de imagens imóveis, a história condiciona a apropriação do leitor? Ocorre uma dissociação entre a realidade proposta pelos quadrinhos e a experiência dos sujeitos históricos? 2) A forma das histórias em quadrinhos imposta pela indústria cultural determina a estrutura do enredo, ou seja, a narrativa gráfica destes artefatos culturais? (ECO, 1970, p. 156).

O teórico italiano aponta que ainda estão por se fazer pesquisas que respondam a essas questões, pois as histórias em quadrinhos se constituem por uma tensão que, por um lado, indica que esses artefatos são produtos da indústria cultural, “encomendados de cima”, que funciona com o uso de todas as técnicas de “persuasão oculta” e supõe um leitor com uma atitude de evasão que instiga valores conservadores e até reacionários, de tal modo que mesmo os autores dos quadrinhos se adéquam a essa estrutura sócio-histórica; por outro lado, “ante a afirmação de que a finalidade comercial e o sistema de distribuição do produto ‘estória em quadrinhos’ lhe determinariam a natureza, poder-se-ia responder que também neste caso, (...), o autor de gênio é o que sabe resolver os *condicionamentos em possibilidades*.” (ECO, 1970, p. 158, 282)<sup>18</sup>.

Para Eco, além dos autores das histórias em quadrinhos, os leitores também se apropriam desses artefatos culturais e podem transformar os condicionamentos em possibilidades<sup>19</sup>. Sob esse aspecto, o teórico italiano afirma que para analisar o conceito de cultura de massa deve-se combater a idéia do “homem-massa”. Possivelmente as apropriações de um artefato cultural não são mais reconstituíveis pelo pesquisador pelo diálogo com os outros por meio da idéia de homem-massa. Os “outros” sujeitos são muito numerosos e diferenciados sócio-culturalmente do que suas possibilidades de “congenialidade” lhe permitem enxergar. “Só a pesquisa

---

<sup>18</sup> Itálico do autor.

<sup>19</sup> Dentre essas possibilidades pode estar a produção de significados históricos pelos leitores desses artefatos culturais. Sobre a significância histórica nas histórias em quadrinhos ver a terceira seção do capítulo 3. Além disso, disso a presença das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História (que não deixam de ser artefatos de uma indústria cultural) também pode fornecer vestígios em relação às possíveis superações de seus condicionamentos.

empírica de campo pode esclarecer o pesquisador sobre as várias possibilidades de reação ao objeto. (...) Sua investigação preliminar sobre as estruturas do objeto deve vir integrada pela observação” em relação ao que os sujeitos se apropriaram do artefato. A investigação das estruturas formais poderá orientar as pesquisas empíricas, mas nunca determiná-las (ECO, 1970, p. 168-169).

Essas considerações de Umberto Eco articulam-se profundamente com a proposta desta investigação. Isto porque, além da característica empírica desta pesquisa, os teóricos das histórias em quadrinhos construíram modelos explicativos de acordo com sua experiência de autores destes artefatos culturais e da sua relação íntima com o público leitor. A valorização destes autores em relação ao modo como o público das histórias em quadrinhos se apropria delas levou-os a necessidade de produzir uma teoria que demarcasse o seu campo, seja nas artes e na comunicação, seja no espaço mais amplo das experiências humanas no tempo.

Para analisar a especificidade deste artefato cultural são utilizadas, aqui, as análises dos teóricos dos quadrinhos estadunidenses Will Eisner (1999; 2005) e Scott McCloud (2005; 2006). As considerações teóricas destes autores possuem uma importância vital para que se compreendam as respostas produzidas pelos jovens alunos quando da aplicação do instrumento de investigação desta pesquisa. Também são fundamentais para que se entenda como os quadrinhos são trabalhados pelos livros didáticos de História.

Will Eisner (1999, p. 5) propõe o primeiro estudo dos elementos estruturais das histórias em quadrinhos realizado por um autor desses artefatos culturais. Justifica a sua análise ao afirmar que as histórias em quadrinhos são uma “antiga forma artística” ou “método de expressão” humana, que se transformou em tiras e revistas em quadrinhos, lidas amplamente, que se firmaram em uma “posição inegável na cultura popular” dos séculos XX e XXI. A esta forma artística ele define como arte seqüencial: “uma série de imagens dispostas em seqüência” (EISNER, 2005, p. 10). Este autor se surpreende que somente em anos recentes a arte seqüencial surgiu como disciplina, ainda que ligada a “criação cinematográfica”, da qual é precursora (1999, p. 5).

Assim, Eisner afirma que sua obra tem o objetivo de investigar “a singular estética da Arte Seqüencial como um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária” que se utiliza da “disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma idéia”. Esta

disposição entre figuras e imagens voltadas para a narração, própria da arte seqüencial, é o que o quadrinista estadunidense chama de narrativa gráfica<sup>20</sup>. Ela deve ser analisada “dentro do quadro de sua aplicação às revistas e às tiras de quadrinhos, onde é universalmente empregada” (EISNER, 1999, p. 5). O autor destaca a importância da relação entre o criador, a linguagem e o público leitor destas narrativas gráficas:

Quando se examina uma obra em quadrinhos como um todo, a disposição dos seus elementos específicos assume a característica de uma linguagem. (...). Desde a primeira aparição dos quadrinhos na imprensa diária, na virada do século [XIX para o XX], essa forma popular de leitura encontrou um público amplo e, em particular, passou a fazer parte da dieta literária inicial da maioria dos jovens. As histórias em quadrinhos comunicam numa “linguagem” que se vale da experiência visual comum ao criador e ao público. Pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra e da tradicional decodificação de texto. A história em quadrinhos pode ser chamada “leitura” num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo. (EISNER, 1999, p. 5 e 7).

A noção de uma “experiência visual comum” entre os autores e os jovens leitores das histórias em quadrinhos, proposto por Will Eisner, permite uma aproximação com a idéia de cultura comum desenvolvida pelo sociólogo inglês Raymond Williams (2003, p. 53), o qual aponta que estes artefatos fazem parte de uma estrutura de sentimentos em que os jovens participam. Outra possibilidade é a idéia de dialogismo proposta por Bakhtin (Volochínov) (1995, p. 53-58), pois ele(s) entende(m) que toda a palavra se dirige a um interlocutor que pertence a um horizonte social ligado à criação ideológica de um grupo social e de uma determinada época. Isto ocorre porque esses autores consideram que a experiência dos sujeitos que participam da produção e da apropriação de um artefato cultural são fundamentais para a análise sócio-histórica da estrutura formal do mesmo.

Mas a relação entre palavras e imagens só pode ser tratada como uma analogia, pois, para Eisner, “as histórias em quadrinhos (...) são um meio visual composto de imagens. Apesar das palavras serem um componente vital, a maior dependência para a descrição e narração está em imagens entendidas universalmente, moldadas com a intenção de imitar ou exagerar a realidade”. O resultado desse trabalho pode ser uma idéia construída por elementos gráficos.

---

<sup>20</sup> Pode ser construída uma analogia entre idéia de narrativa gráfica e a de uma narrativa histórica gráfica. Isso é possível quando o objeto em questão é uma história em quadrinhos com temas históricos como, por exemplo, **Asterix**. Esta não deixa de ser uma narrativa histórica. Sobre esse tema ver a quarta seção do capítulo 3.

Mesmo com a visibilidade ligada ao trabalho artístico, Eisner afirma que a narração é o elemento fundamental das histórias em quadrinhos. Sua função é permitir a reação do leitor por meio das imagens (EISNER, 2005, p. 5-6).

O quadrinista estadunidense Scott McCloud (2005, p. 7), considera o conceito de “arte seqüencial” proposto por Eisner suficientemente amplo para abarcar a variedade das histórias em quadrinhos. Entretanto, para McCloud, as histórias em quadrinhos necessitam também de uma definição mais específica para que sejam demarcadas, com mais clareza, as características formais próprias a estes artefatos, pois o conceito de arte seqüencial pode abarcar também o cinema e os desenhos animados. Pensando nessas considerações, McCloud define as histórias em quadrinhos como “imagens pictóricas e outras justapostas em seqüência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (MCCLOUD, 2005, p. 9).

A diferença que existe entre esta definição a de Eisner é a idéia da justaposição das imagens, ou seja, estas são adjacentes uma em relação à outra: estão lado a lado em uma seqüência deliberada pelo autor e pelo leitor. A expressão “imagens pictóricas e outras” se refere ao fato de que, no Ocidente, mesmo uma palavra escrita, apesar de não ser pictórica — como o são o hieróglifo egípcio e o ideograma chinês —, não deixa de ser uma imagem, um elemento visual. Por fim esta definição também apresenta as funções de uma história em quadrinhos, as quais se referem à transmissão e/ou a apropriação da mensagem pelos sujeitos: o autor e o público leitor (2005, p. 7-9).

Segundo Eisner, para que as histórias em quadrinhos ajam como um artefato mediador entre o narrador e o público é necessário que se aponte uma característica fundamental para que ocorra a comunicação entre sujeitos: a empatia. Em outras palavras, ao produzir uma história em quadrinhos, o narrador gráfico deve considerar as experiências e vivências culturais de si mesmo e do leitor e utilizá-las como instrumentos que permitam um “contato emocional” entre ambos. Para que haja uma história a ser narrada é necessário um acordo entre narrador gráfico e o leitor, pois o narrador deseja que o público compreenda a sua mensagem e o público deseja que o narrador transmita uma mensagem compreensível: “espera-se que o leitor entenda coisas como tempo implícito, espaço, movimento, som e emoções”. Pode-se, portanto, propor novamente uma analogia com a idéia de dialogismo, desenvolvida por Bakhtin (Volochnikov), pois a relação dialógica entre narrador e leitor está

carregada por uma multiplicidade de significações contextualizadas nos horizontes sócio-históricos dos sujeitos (1995, p. 135-136). Por isso, o leitor deve utilizar-se, na leitura de uma história em quadrinhos, do acúmulo de suas experiências culturais vividas. Já, o narrador gráfico deve manter o interesse do leitor permitindo a sua compreensão. Esta só é possível através do diálogo entre o narrador e seu público. Isto porque, as histórias em quadrinhos, objetivamente, não passam de tinta e papel e não possuem em si tempo, espaço, “som, música ou movimento”, gestos ou posturas; quem fornece a interpretação e a concretização destes elementos na narrativa gráfica é o próprio leitor em sua mente de acordo com suas experiências culturais e históricas e da comunidade em que vive (EISNER, 2005, p. 51-53, 54, 78).

Este diálogo cultural entre narrador e público leitor por meio das histórias em quadrinhos é um dos elementos, além dos mecanismos econômicos fortemente limitadores da indústria cultural, que permitem compreender o porquê do sucesso de revistas de super-heróis, nos Estados Unidos da América, do gaulês Asterix, na França, de samurais e de adolescentes e seus relacionamentos amorosos, no Japão, e da Turma da Mônica, no Brasil.

Para Eisner, um dos elementos propiciadores desse diálogo é o uso que o narrador gráfico faz da “imagem mais universal” utilizada nos quadrinhos: a forma humana.

O corpo humano, a estilização de sua forma, a codificação de seus gestos de origem emocional e das suas posturas expressivas são acumulados e armazenados na memória, formando um vocabulário não-verbal de gestos. (...) As posturas dos seres humanos (...) fazem parte do inventário do que o artista reteve a partir da observação. (...) Quando uma imagem é habilidosamente retratada, ao ser apresentada ela consegue deflagrar [no leitor] uma lembrança que evoca o reconhecimento e os efeitos colaterais sobre a emoção. Trata-se, obviamente, da memória comum da experiência (EISNER, 1999, p. 100).

Percebe-se que a forma humana representada nas histórias em quadrinhos faz parte de um repertório ligado à constituição histórica de uma cultura comum entre o narrador e o leitor. Segundo Eisner, é neste momento que a arte torna-se ciência, pois a “comunicação humana registrada formal” surgiu na forma de “comunicação visual” como pode ser observado nas inscrições pictóricas presentes nas cavernas de Lascaux, na França, Altamira, na Espanha e de São Raimundo Nonato, no Brasil. O narrador conta com a “recepção” do seu público “no momento

em que um gesto comum é desenhado para ser reconhecido”. A ciência está na seleção da postura e do gesto pelo desenhista. Nas histórias em quadrinhos, o narrador, a partir de uma única postura, compõe os muitos “movimentos intermediários” pertencentes a um gesto. A “postura selecionada deve expressar nuances, servir de suporte ao diálogo, impulsionar a história e comunicar a mensagem” (EISNER, 1999, p. 103). Pode-se afirmar que essa experiência ou cultura comum também produz e é produzida por uma tradição seletiva da qual as histórias em quadrinhos, como artefatos culturais, também fazem parte conforme já apontava Raymond Williams (2003).

Seguindo esta mesma concepção, McCloud entende que a empatia permitida pelas histórias em quadrinhos utiliza um “vocabulário” baseado no ícone, que para este quadrinista refere-se “a qualquer imagem que represente uma pessoa, local, coisa ou **idéia**”<sup>21</sup>. Para McCloud, os ícones se expressam em três categorias: 1) os símbolos, os quais são imagens que representam conceitos e idéias, tais como os sinais de trânsito ou as representações de uma ideologia (símbolo do anarquismo); 2) os ícones de linguagem, de ciências e de comunicações, que pertencem ao mundo prático, tais como o alfabeto, os algarismos numéricos, o pentagrama musical e as notações científicas; e 3) as figuras, as quais são “imagens criadas” para “se **assemelharem** a seus temas”<sup>22</sup>. Entretanto, “algumas figuras são mais icônicas do que outras” de acordo com o seu grau de semelhança com o objeto real. Estas figuras vão de uma representação icônica mais realista, como a fotografia e as gravuras de retrato, até uma representação mais abstrata como o cartum e, segundo McCloud, a palavra escrita, que é tão abstrata que não guarda semelhança icônica alguma com o objeto real (MCCLOUD, 2005, p. 26-29).

Contudo, este quadrinista se pergunta: por que um rosto representado por um cartum parece tão real e aceitável para os leitores quanto à representação realista de um retrato fotográfico? “Qual é o segredo do ícone que chamamos de **cartum**?”<sup>23</sup> Por que os sujeitos se envolvem tanto com um cartum? E por que a cultura de massa “está tão envolvida na realidade simplificada do cartum”, das histórias em quadrinhos, desenhos animados até a embalagem dos cereais que as pessoas

---

<sup>21</sup> Negrito do autor.

<sup>22</sup> Negrito do autor.

<sup>23</sup> Negrito do autor.



consomem? (2005, p. 30). É sobre esse aspecto que McCloud vai além da concepção de forma humana de Eisner.

Para McCloud,

quando **abstrairmos** uma imagem através do cartum, não estamos só **eliminando** os detalhes, mas nos **concentrando** em detalhes específicos. Ao reduzir uma imagem ao seu “**significado**” essencial, um artista pode **ampliar** esse significado de uma forma **impossível** para a arte realista. (...) A capacidade que o cartum tem de **concentrar** nossa atenção numa idéia é parte importante de seu poder especial, tanto nos quadrinhos como nos desenhos em geral. Outra coisa é a **universalidade** de imagem do cartum. Quanto mais cartunizado é um rosto, mais pessoas ele pode **descrever** (...) (2005, p. 30-31) <sup>24</sup>.

Como o ser humano pode realizar a impossibilidade de transformar o desenho de um círculo, dois pontos e uma linha em um rosto? Para responder, McCloud afirma que os homens são uma espécie centrada em si mesma, pois se vêem em tudo, atribuem identidade e emoção onde nada existe e transforma o mundo a sua imagem.

Quando duas pessoas se relacionam, ao se olharem vêem os “detalhes vívidos” e específicos de seus companheiros. Entretanto, cada pessoa “contém uma consciência constante de seu próprio rosto, mas essa imagem mental não é tão nítida, é só um arranjo do tipo **esboço**... um senso de forma... de **colocação geral**”. Alguma coisa tão básica e simples “como um **cartum**” <sup>25</sup>. Quando uma pessoa vê uma fotografia ou um “desenho realista” ela vê o rosto de outro ser humano. Contudo, quando vê um cartum essa pessoa vê a si mesma. Para o quadrinista estadunidense esse é o principal motivo do fascínio humano por desenhos animados, charges e histórias em quadrinhos, embora a simplicidade e elementos infantis também influenciem. “Não só **observamos** o cartum. Nós passamos a **ser** ele” <sup>26</sup>. O leitor preenche o cartum com um conceito, uma idéia de si, uma identidade (MCLOUD, 2005, p. 31-37).

Ao substituir a “**aparência** do mundo físico pela **idéia** da forma”, o cartum passa a fazer parte “do mundo dos **conceitos**”.<sup>27</sup> Por meio do realismo o desenhista representa o mundo externo e, por meio do cartum, o mundo interno. Por um lado, os quadrinistas sabem que um índice infalível da empatia de um público é o “grau

<sup>24</sup> Negrito do autor.

<sup>25</sup> Negrito do autor.

<sup>26</sup> Negrito do autor.

<sup>27</sup> Negrito do autor.

que este se **identifica** com os **personagens** da história” <sup>28</sup>. E como o leitor se identifica facilmente com o cartum este se incorporou com facilidade “na **cultura popular do mundo**” <sup>29</sup>. Por outro lado, como os leitores não se identificam com paisagens, os cenários tendem a ser representados de modo realista. Em algumas histórias em quadrinhos esta separação é bem demarcada. A combinação entre o realismo do cenário e a abstração do cartum “permite que os leitores se disfarcem num personagem e entrem num mundo sensorialmente estimulante”. “Um conjunto de linhas pra [sic.] **ver**, outro conjunto pra [sic.] **ser**” <sup>30</sup> (MCCLOUD, 2005, p. 41-43). Para o autor, esse é o segredo dos mangás japoneses, das histórias em quadrinhos européias **Tintin** e **Asterix**, das estadunidenses como as da **Disney** e dos gibis brasileiros da **Turma da Mônica**. Ver-se-á, no capítulo 3, a importância deste elemento dos quadrinhos para a significação histórica que os jovens alunos investigados dão à história de Asterix.

Conforme a análise presente no capítulo 1, o educador Georges Snyders (1988, p. 31-33) entendia as histórias em quadrinhos como um “fio condutor” para a cultura primeira dos jovens, pois esses artefatos tornam a complexidade do mundo assimilável devido a uma narrativa e a um conteúdo simples que geram alegria para esses sujeitos. A simplicidade do cartum faz parte desse aspecto da cultura de massa e da cultura primeira.

Entretanto, conforme Eisner e McCloud, a utilização de elementos simplificadores como o desenho da forma humana e do cartum não quer dizer que só são produzidas histórias em quadrinhos simples, pois formas e elementos simples podem se combinar de modos complexos, assim como átomos e moléculas produzem a vida se corretamente articulados. Ou seja, a organização, sistematização e prazer estético complexo do que Snyders chama de “cultura elaborada” também estão presentes em determinadas histórias em quadrinhos. Posso apontar alguns exemplos de histórias em quadrinhos que fazem uso da simplicidade do cartum para abordar questões complexas: **Gen pés descalços**: uma história de Hiroshima, de Keiji Nakazawa, a qual denuncia a miséria, a fome, o preconceito e a injustiça social em contextos como o império japonês e a explosão da bomba atômica em uma cidade onde predominava a pobreza; **Turma de Charlie**

---

<sup>28</sup> Negrito do autor.

<sup>29</sup> Negrito do autor.

<sup>30</sup> Negrito do autor.

**Brown**, de Charles M. Schulz, que projeta uma crítica poética à hipocrisia do modo de vida estadunidense; **Mauss**, de Art Spiegelman, que representa a violência dos anos ligados ao horror do holocausto na Alemanha nazista; **No coração da Tempestade**, de Will Eisner, que critica a violência sofrida por todos os imigrantes nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos da América; e **Graúna**, Henrique de Souza Filho, o Henfil, que denuncia o sofrimento dos brasileiros pobres durante a ditadura militar de 1964 a 1985. O mesmo ocorre com as histórias em quadrinhos utilizadas nesta investigação, **Desvendando os quadrinhos** e **Reinventando os quadrinhos**, produzidas por Scott McCloud, que observam, descrevem, argumentam e desenvolvem uma teoria dos quadrinhos na forma de uma narrativa gráfica.

Portanto, considero aqui que esses artefatos culturais permitem uma circularidade entre a cultura primeira dos jovens e a cultura elaborada. Isto porque o cartum guarda em si muito mais do que aparenta, pois a força contida em suas “linhas simples” produzida por um artista só pode ser liberada pela “mente do leitor” (MCCLOUD, 2005, p. 45). É possível, assim, afirmar que a utilização do cartum pelo narrador gráfico pode gerar no leitor uma multiplicidade de significações advindas de uma situação histórico-social concreta, como já apontava(m) Bakhtin (Volochínov) (1995, p. 135-136) em relação ao dialogismo da palavra. Isso porque, assim como a palavra, o cartum, na sua simplicidade, media um universo de significações determinadas pelos contextos históricos experienciados pelos sujeitos.

Para Eisner e McCloud, existe um elemento mais abstrato que o cartum e a representação da forma humana: a palavra. “Palavras, imagens e outros ícones são o **vocabulário** da linguagem chamada **histórias em quadrinhos!** Uma **linguagem** simples e unificada merece um **vocabulário** simples e unificado” <sup>31</sup> (MCCLOUD, 2005, p. 47). As histórias em quadrinhos não são um subproduto da literatura e nem das artes plásticas; são uma arte específica com sua própria linguagem. Nesses artefatos não existe a separação entre palavra e imagem, mas sim uma circularidade entre elas.

A cumplicidade entre a palavra escrita e as imagens nas histórias em quadrinhos será analisada na segunda seção deste capítulo, pois esse aspecto desses artefatos culturais pode ficar mais esclarecido por meio das discussões

---

<sup>31</sup> Negrito do autor.

historiográficas referentes aos conceitos de segunda ordem<sup>32</sup> ligados aos documentos históricos: a evidência e a inferência<sup>33</sup>. Isto porque o equilíbrio existente entre imagens e palavras é um dos elementos que determinam a especificidade das histórias em quadrinhos como fontes históricas.

Outro fenômeno fundamental próprio das histórias em quadrinhos é a empatia entre narrador gráfico e leitores; aquilo que Umberto Eco chama de “leis de montagem” dos quadrinhos e Scott McCloud (2005, p. 63-67) denomina conclusão ou preenchimento, ou seja, a capacidade de observar as partes percebendo o todo referenciado pelas experiências culturais anteriores. O poder de identificação do cartum já pode ser considerado uma conclusão. Enquanto o fenômeno da conclusão ocorre de modo inconsciente quando o sujeito vê uma fotografia, um filme no cinema, ou uma novela na televisão, existe um artefato cultural que se utiliza desse fenômeno como nenhum outro e onde o “público é um **colaborador** consciente e voluntário, e a conclusão é o agente de **mudança, tempo e movimento**”: a história em quadrinhos. A sarjeta — o espaço em branco entre os quadrinhos — é o “limbo” onde a imaginação recebe duas “imagens distintas e as **transforma** em uma única idéia”.<sup>34</sup> Segundo McCloud (2005, p. 67),

os quadros das histórias fragmentam o tempo e espaço, oferecendo um ritmo recortado de momentos dissociados. Mas a conclusão nos permite conectar esses momentos e concluir mentalmente uma realidade contínua e unificada. Se a iconografia visual é o vocabulário das histórias em quadrinhos, a conclusão é a sua gramática. E, já que nossa definição de quadrinhos se baseia na disposição de elementos, então, num sentido bem estrito, quadrinho é conclusão!

O leitor produz uma conclusão deliberada e voluntária entre os quadrinhos. Este é o “método básico” em que as histórias em quadrinhos representam o tempo e o movimento. “A conclusão cria (...) um pacto secreto entre o criador e o público” (MCCLOUD, 2005, p. 69). Além de esse artefato cultural depender da exigência de que a mente do leitor preencha as lacunas entre os quadros, os quadrinhos são “um meio monossensorial que” necessita de um sentido para “transmitir um mundo de

<sup>32</sup> Segundo o historiador inglês Peter Lee (in: BARCA [org.], 2001, p.15), os conceitos de segunda ordem se referem às idéias relacionadas com a natureza do conhecimento histórico. São, portanto, os conceitos ligados à epistemologia da História, tais como a significância, a objetividade, a evidência, a inferência a narrativa, a explicação históricas, entre outros.

<sup>33</sup> Os conceitos de evidência e inferência serão analisados na segunda seção desse capítulo.

<sup>34</sup> Negrito do autor.

experiências”.<sup>35</sup> Os balões são dispositivos que representam o som, mas são, antes de tudo, representações visuais. No interior dos quadrinhos, só existem informações visuais; já, entre os quadros “como (...) nenhum dos nossos sentidos é exigido todos os nossos sentidos acabam envolvidos!” (2005, p. 89).

Esse poder cognitivo da conclusão analisado por Umberto Eco e Scott McCloud será fundamental para que se compreenda como os jovens alunos de Ensino Médio se apropriaram da história em quadrinhos utilizada no instrumento de investigação aplicado<sup>36</sup>. É necessário averiguar se o fenômeno da conclusão é trabalhado nos livros didáticos de História que apresentam histórias em quadrinhos. Isso será verificado na terceira seção desse capítulo.

Por fim, como ocorre o fenômeno conclusão no interior das histórias em quadrinhos? Qual é o seu conteúdo?

O quadrinista Will Eisner (1999, p. 25-28) pode ter uma resposta para essas questões ao fazer uso do conceito de *“timing”*, o qual seria a percepção do tempo — a vivência humana e sua duração. Para Eisner, na consciência humana, o tempo articula-se com o espaço e com o som numa composição interdependente, onde “as concepções, ações, movimentos e deslocamentos possuem um significado e são medidos através da percepção que temos da relação entre eles”. Os sujeitos medem e percebem o tempo por meio da memória da experiência. Nas sociedades agrárias, “o movimento do sol, o crescimento da vegetação ou as mudanças de clima” eram empregados “para se medir o tempo visualmente”. Já, a civilização industrial “desenvolveu um dispositivo mecânico, o relógio, para nos ajudar a medir o tempo visualmente”. A medição do tempo está relacionada com a “prática concreta do viver”. É, portanto, um “elemento estrutural essencial” nas histórias em quadrinhos. Elas tornam-se reais quando o *timing* e o tempo fazem parte da composição ativa da criação. Nas narrativas gráficas, “a experiência é expressa por meio do uso de ilusões e símbolos e do seu ordenamento”, tais como a disposição dos quadrinhos e de seus balões. Quando a narrativa gráfica procura representar “a realidade numa cadeia significativa de eventos e conseqüências e, com isso, evocar empatia, a dimensão do tempo é um ingrediente indispensável”.

Segundo McCloud, nas histórias em quadrinhos ocorre uma composição de durações temporais distintas entre os quadros e nos diálogos dispostos nos balões

---

<sup>35</sup> Negrito do autor.

no interior de cada um deles, de maneira que enquanto os intervalos entre as figuras quadrinizadas produzem a representação do tempo por meio da conclusão ou preenchimento, as palavras dentro dos balões criam o tempo que representa o som. Contudo, o quadro ou moldura (requadro) das histórias em quadrinhos é um ícone que não têm “significado fixo e absoluto” nem “fluido e maleável”; ele é um tipo de “indicador geral de que o tempo ou o espaço” estão sendo divididos. É o conteúdo do quadro que define a duração do tempo e as dimensões do espaço. O quadro em si somente afeta “a experiência da leitura”. Ao ler quadrinhos, o jovem aprende a perceber o tempo espacialmente, pois neles tempo e espaço são a mesma coisa. Isso ocorre de tal modo que não se pode fazer a conversão de um pelo outro, porque num espaço de poucos milímetros uma seqüência de quadrinhos pode transportar o leitor de um segundo para outro ou, em outra, viajar por “centenas de milhões de anos”.

Além disso, seguindo o princípio da Teoria da Relatividade de Albert Einstein, a leitura dos quadrinhos está sempre situada no “agora”<sup>37</sup>. Nas histórias em quadrinhos, o passado é mais do que uma lembrança, e o futuro não é só uma possibilidade: “o passado e o futuro são reais e visíveis”, podem a qualquer momento se tornar o presente ou o agora, já que onde os olhos do leitor estiverem concentrados, ali será o agora sem que o mesmo deixe de “captar a **paisagem circunvizinha do passado e futuro**” (MCCLLOUD, 2005, p. 104)<sup>38</sup>.

Mas, o que manteria a ordem de leitura dos quadrinhos para não se perder a coerência da narrativa gráfica marcada por um início, um desenvolvimento e um fim

---

<sup>36</sup> Sobre esse tema ver o capítulo 3.

<sup>37</sup> Em um discurso proferido em Kyoto, em 22 de dezembro de 1922, Albert Einstein (OGAWA, *Jap. St. Hist. Sci.*, 1979, pp. 18, 73 *apud* PAIS, 1995, pp. 158-159) se refere desta maneira à Teoria da Relatividade Restrita ou Especial definida em 1905: “(...) Tentei lidar com os problemas na suposição de que as equações de Lorenz concernentes ao elétron seriam válidas também no caso de nosso sistema de coordenadas ser definidos nos corpos em movimento (...). Nessa altura tive certeza de que eram verdadeiras as equações de Maxwell-Lorenz na eletrodinâmica. (...) As relações da chamada invariância da velocidade da luz nos mostram que essas equações deveriam ser válidas também no referencial em movimento. (...) A solução que encontrei envolvia o próprio conceito de tempo, isto é, o tempo não está definido de forma absoluta, mas existe uma ligação inseparável entre o tempo e a velocidade do sinal. (...) A teoria da relatividade restrita estava resolvida.” Essa relação entre as histórias em quadrinhos e a teoria da relatividade é, assim, expressa pelo quadrinista Will Eisner (1999, p. 28): “Albert Einstein, na sua Teoria Especial (Relatividade), diz que o tempo não é absoluto, mas relativo à posição do observador. Em essência, o quadrinho faz desse postulado uma realidade. O ato de enquadrar ou emoldurar a ação (...) estabelece a posição do leitor em relação à cena e indica a duração do evento.” Além disso, esse princípio se realiza nos quadrinhos quando o olhar do leitor é o referencial em movimento. Nas histórias em quadrinhos, o olhar do leitor passeia pelo tempo relativo materializado na seqüência de imagens representadas nos quadros.

<sup>38</sup> Negrito do autor.

como defendia Georges Snyders (1988, p. 31-33)? Ou, como temia Umberto Eco (1970, p. 156), o que evitaria a fragmentação da consciência do real tal como ocorre com os vídeos cliques assistidos pelos jovens contemporâneos?

Para McCloud (2006, p. 216-220, 229), tanto a experiência cultural de leitura — que no Ocidente indica que um jovem deve ler da esquerda para a direita e de cima para baixo na forma de uma narrativa — quanto na idéia explícita ou implícita de que tanto os narradores gráficos como os leitores têm de que os quadrinhos contêm um mapa temporal e, portanto, seqüencial em sua estrutura, permite a esses sujeitos o desenvolvimento da consciência de um sentido da experiência humana no tempo. A natureza do mapa temporal das histórias em quadrinhos é definida, por McCloud, pelo “princípio de que mover-se no tempo é mover-se no espaço” das imagens. “O ato de **‘ler’** — percorrer — os quadrinhos (...) deve ser um processo profundamente **interativo**. Os quadrinhos são uma **natureza morta**; (...) **inerte** por si mesma, mas o ato de **ler** quadrinhos (...) é **tudo, menos isso**.” As histórias em quadrinhos são “uma natureza morta que exploramos **dinamicamente!**”<sup>39</sup>. Este mapa temporal é o elemento demarcador das possibilidades de conclusão ou de preenchimento dos espaços entre os quadros pelos leitores. É possível, aqui, fazer uma analogia com a idéia de narrativa histórica proposta por Jörn Rüsen (2001, p. 154-155), na qual o conceito de mapa temporal preserva a idéia da constituição de um sentido de orientação do tempo nos quadrinhos. Permite, portanto, definir os quadrinhos com temas históricos como narrativas históricas gráficas.

Torna-se necessário, aqui, apontar uma outra analogia entre a proposição de McCloud referente à constituição do mapa temporal dos quadrinhos relacionada à interação entre narrador gráfico e o leitor e a concepção dialógica da linguagem propugnada por Bakhtin (Volochínov) (1995, p. 98, 108). Para o(s) lingüista(s) russo(s), a linguagem se desenvolve em um processo histórico contínuo onde os sujeitos penetram na “corrente de comunicação verbal”; é nessa corrente que a consciência dos sujeitos desperta e começa a operar. Esta noção de corrente comunicativa se aproxima da idéia de mapa temporal dos quadrinhos, e é esse elemento estrutural das histórias em quadrinhos que dá um sentido coerente e, portanto, consciente às significações fornecidas pelos sujeitos.

---

<sup>39</sup> Negrito do autor.

Estas apreciações teóricas sobre as histórias em quadrinhos são apenas alguns elementos de análise para esta investigação, que sem a confrontação empírica perdem grande parte de seu valor. Eles devem ser interpretados como vestígios para se ler uma cultura específica. Isto porque é fundamental a compreensão de como as histórias em quadrinhos podem fazer parte da cultura escolar manifesta em elementos como os livros didáticos de História.

## 2.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: A PRESENÇA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADOS PELOS JOVENS NO UNIVERSO ESCOLAR

Nesta seção de capítulo procuro apontar como as histórias em quadrinhos entraram na cultura escolar. Para isso, utilizo como base um artigo<sup>40</sup> em que busquei entender como as histórias em quadrinhos são trabalhadas nas coleções de livros didáticos de História. Isto porque percebi que os quadrinhos não entraram na escola, primeiramente, por meio das propostas curriculares de História, mas sim pelos livros didáticos dessa disciplina. Nesse artigo propus uma discussão referente ao conceito de documento, além de buscar compreender como as histórias em quadrinhos se inserem nesse debate. Por fim, produzi um estudo exploratório para construir uma ficha de análise que pudesse verificar se estes artefatos culturais aparecem nos livros didáticos como documento ou como ilustrações e também para detectar quais as estratégias didáticas propostas pelos manuais de História.

Posso adiantar que este estudo exploratório apontou que não havia uma metodologia ligada aos pressupostos teóricos das histórias em quadrinhos que permitissem a construção de pressupostos didáticos para trabalhá-las na escola, nem relacionados aos pressupostos epistemológicos da História a serem abordados nesses artefatos. Contudo, ele forneceu-me indícios para a construção dessa metodologia.

Nesse trabalho, pesquisa como as histórias em quadrinhos são tratadas em algumas coleções de livros didáticos da disciplina de História voltados para ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) aprovadas pelo

---

<sup>40</sup> FRONZA, Marcelo. A presença das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História utilizados pelos sujeitos do universo escolar. In: SIMAN, Lana Mara de Castro (org.). **VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH): novos problemas, novas abordagens**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/LABEPEH, 2006. (GT 3: Educação Histórica).



Programa Nacional do Livro Didático<sup>41</sup> em 2004, que são utilizadas pelos sujeitos do universo escolar (professores e alunos de escolas públicas paranaenses). Isto porque considero que as histórias em quadrinhos, como artefatos culturais, permitem uma multiplicidade de escolhas aos professores e aos alunos para que desenvolvam uma atitude investigativa marcada pela produção do conhecimento histórico.

A opção pelos livros didáticos de História voltados para as quatro últimas séries do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD se justifica principalmente porque são artefatos culturais utilizados em todas as escolas deste nível de ensino no Estado do Paraná (e em todas as outras unidades da federação) a partir da escolha feita pelos professores das respectivas disciplinas escolares. Isto não ocorre, por exemplo, com os livros didáticos produzidos para o Ensino Médio, pois, com exceção dos livros de Biologia, Matemática e Português, eles ainda não são distribuídos gratuitamente<sup>42</sup> aos colégios, tal como acontece com os livros do Ensino Fundamental; e este dado vale também para a disciplina de História, pelo menos no que diz respeito ao ano de 2005.

Contudo, essa informação deve ser matizada, pois, no Paraná, foi produzido e distribuído aos docentes e aos estudantes um livro didático de História para o Ensino Médio elaborado por professores da rede pública do Estado. Além disso, no ano de 2007, os professores de História do Estado escolherão livros didáticos para o Ensino Médio aprovados pelo PNLD em 2006. O fichamento, a análise e a classificação das histórias em quadrinhos presentes nos livros didáticos de História do Ensino Médio já estão sendo feitos, mas só serão apresentados em trabalhos futuros.

Outro esclarecimento necessário se refere ao meu entendimento de que as histórias em quadrinhos são artefatos culturais que podem ser didatizados. Percebo que as histórias em quadrinhos inscrevem-se entre os artefatos que podem ser uma porta de entrada para a compreensão do universo das práticas e conhecimentos dos alunos e dos professores no ambiente escolar, porque, talvez, a utilização de um instrumento relativamente distante em relação aos materiais tradicionais em uso nas escolas pode causar um positivo estranhamento ao aluno, que possibilite revelar alguns caminhos que levem a um desenvolvimento das concepções no que diz

---

<sup>41</sup> Doravante a expressão “Programa Nacional do Livro Didático” será substituída pela sigla “PNLD”.

<sup>42</sup> É claro que esta gratuidade deve ser relativizada, uma vez que os livros didáticos são comprados pelo Estado de acordo com o valor estipulado pelas editoras. Logo, os sujeitos escolares estão comprando esses manuais quando pagam seus impostos.

respeito às práticas culturais dos alunos no universo escolar, principalmente na construção do conhecimento histórico por estes sujeitos (os alunos).

Inicialmente, analiso como as histórias em quadrinhos são trabalhadas em coleções de livros didáticos de História seguindo uma hipótese inicial de que estes artefatos culturais podem ser apresentados nestes manuais (às vezes na mesma coleção e no mesmo volume) sob duas formas distintas e talvez contraditórias:

- 1) Como ilustração para determinado conteúdo. Essa forma ilustrativa da utilização das histórias em quadrinhos pode se relacionar ou não com algum elemento registrado no texto que aborda o conteúdo.
- 2) Como documentos ou fontes históricas que problematizam estes conteúdos sendo, assim, um instrumento para a produção do conhecimento histórico pelos sujeitos escolares. Essa utilização das histórias em quadrinhos como documento histórico pode ter como finalidade um estranhamento que provoque o interesse por parte dos alunos e dos professores em relação a determinado conteúdo da disciplina de História; e/ou desenvolver de alguma forma o pensamento histórico dos estudantes, seja por meio de uma articulação entre um tema específico com o contexto-sócio histórico em que ele foi produzido, seja pela consciência histórica que estes sujeitos construíram a partir de relações espaço-temporais (tais como as permanências e as mudanças, por exemplo) entre épocas e sociedade diferentes.

Para examinar o estatuto documental do uso das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de história parto, como primeira proposta de análise teórico-metodológica, do conceito de documento monumento proposto pelo historiador francês Jacques Le Goff (2003) para compreender como se dá o trato com as fontes historiográficas. Le Goff entende que o historiador ao “procurar uma história total deve repensar a própria noção de documento”. Com isso,

a intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribui-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se em uma situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É (...) o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez

esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (...). O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

É possível entender que o documento, para este historiador, é uma construção de uma sociedade “que o fabricou segundo relações de forças” que dominavam em determinada época. É a consciência de que o documento é monumento, ou seja, construção sócio-histórica, que fornece um critério de cientificidade ao ofício do historiador.

A partir deste critério de cientificidade fornecido pelo conceito de documento monumento indago se o conceito de inferência, que já está presente em historiadores ingleses como Collingwood (2001, p. 260-287), por exemplo, ou no historiador italiano Carlo Ginzburg (2002a, p. 143-179; 2002b), deve ser visto como uma prova histórica. Isto porque estes investigadores entendem o documento histórico como uma fonte para resolver determinados problemas relacionados à descoberta das intenções dos sujeitos históricos ao agirem no passado. Ou seja, este documento deve ser percebido na sua relação com o contexto sócio-histórico que o produziu (seja no confronto com outros documentos escritos, imagéticos, orais sonoros e arqueológicos, seja no confronto com o contexto lingüístico e conceitual da época de sua produção) e com a problemática posta pelo historiador. Quanto a esse aspecto, Rosalyn Ashby (2006, p. 160, 167-168) aponta que, na investigação histórica, os documentos devem ser compreendidos como vestígios ou fontes onde é possível inferir ou deduzir sobre o passado. Para isso, deve-se distinguir com clareza conceitos como fontes e evidência, os quais não devem ser confundidos. A evidência é uma relação plausível entre uma interpretação histórica e os documentos. Já os documentos são fontes válidas ou não em relação àquela interpretação histórica. É a evidência que fornece a plausibilidade desta validade.

Outra distinção necessária é a que ocorre entre inferência e evidência. A inferência tende a ser uma relação lógica entre os documentos e os contextos de sua produção e das experiências culturais do historiador que geram uma problemática de investigação. Já a evidência é a relação entre uma interpretação história e as suas fontes.

Outro conceito que pode auxiliar nesta construção é a idéia de correspondência histórica proposta pelo historiador estadunidense Christopher Lloyd

(1995, p. 153-189). Este conceito se assemelha com o de inferência, porque ele supõe que para se produzir conhecimento histórico torna-se necessária a existência de uma correspondência entre o contexto teórico e a análise das ações humanas e das estruturas sócio-históricas, as quais são descobertas por meio de vestígios (documentos históricos).

Entretanto, a hipótese inicial não deve, de forma alguma, impedir uma idéia que pode me levar a caminhos relevantes para esta investigação, já que é possível que a cultura elaborada na escola, em contato com a cultura primeira e com a cultura de massa, seja produzida por professores, quando estes se utilizam das histórias em quadrinhos para atrair o interesse dos alunos em sua aula, mesmo sem serem abordadas intencionalmente como fontes históricas. Ou seja, é possível construir inferências e evidências históricas (ou conhecimento histórico elaborado) mesmo quando esses artefatos culturais não sejam utilizados como documentos. As histórias em quadrinhos que aparecem somente como ilustração para um determinado conteúdo presente em um livro didático de História podem produzir um conhecimento histórico que supere o conhecimento prévio do aluno ou sua cultura primeira. Com isso, torna-se muito importante para esse trabalho que se considere as estratégias didáticas presentes nos livros didáticos de História em relação às histórias em quadrinhos, além das formas em que são trabalhadas como documentos.

Apesar de não poder, neste momento, desenvolver um estudo mais aprofundado sobre este tema fundamental para a minha pesquisa, a concepção de histórias em quadrinhos que estou construindo permite-me vislumbrar algumas possibilidades de aberturas de clareiras nesta floresta, pois devo levar em conta a especificidade destes artefatos culturais, porque eles podem ser considerados como fontes que justapõem elementos distintos em outros tipos de arte ou de mídia, tais como a literatura, as artes plásticas e a televisão, por exemplo; qual seja, tanto eles apresentam recursos escritos quanto imagéticos. Ou seja, a disposição entre imagens e palavras pode por si só fazer com que os leitores (alunos e professores) produzam inferências históricas em relação a determinados temas historiográficos. Isto porque a forma como os temas são abordados pelas histórias em quadrinhos interfere diretamente na compreensão dos mesmos pelos alunos e professores.

Com isso, as histórias em quadrinhos podem ser consideradas como documentos monumentos (LE GOFF, 2003, p. 537-538), ou seja, são artefatos

culturais forjados pelas relações sociais de épocas específicas e por uma tradição seletiva constituída por sucessões de estruturas de sentimentos (WILLIAMS, 2003, p. 53-58).

Esses aspectos vão ao encontro de uma abordagem que considera as histórias em quadrinhos como documentos históricos. Estudo, agora, como os jovens dão significado ao conhecimento histórico presente nas histórias em quadrinhos. Para isso, deve ser frisado que as histórias em quadrinhos possuem em sua estrutura formal os fenômenos relativos ao cartum e à conclusão ou preenchimento, onde o leitor produz inferências por meio da ligação entre a leitura desses artefatos culturais e suas experiências aprendidas e vivenciadas (MCCLOUD, 2005, p. 67-89).

Para analisar esta especificidade documental utilizo, inicialmente, os livros dos teóricos dos quadrinhos Will Eisner (1999) e Scott McCloud (2005).

Para Eisner (1999, p. 122) a criação escrita e a produção imagética são funções interligadas. “A arte seqüencial é a arte de urdir um tecido. (...). Uma vez desenhada, a imagem torna-se um enunciado preciso, que permite pouca ou nenhuma interpretação adicional”. As palavras passam a servir para fornecer sons, diálogos e textos de ligação para essas imagens.

Para McCloud, assim com para Eisner, a relação entre a imagem e a palavra nas histórias em quadrinhos é dominada pelo relativo equilíbrio entre as duas:

Imagens são informações **recebidas**. Ninguém precisa de educação formal para “**entender a mensagem**”. Ela é **instantânea**. A escrita é informação **percebida**. É preciso conhecimento especializado pra [sic.] decodificar os símbolos abstratos da linguagem. Quando as imagens são abstraídas da “realidade”, requerem maiores níveis de percepção, como as **palavras**. Quando as palavras são mais audaciosas, mais diretas, requerem níveis **inferiores** de percepção e são recebidas com mais **rapidez, como imagens**. Nossa necessidade de uma **linguagem** unificada em quadrinhos nos leva ao centro, onde palavras e imagens são como dois lados da mesma moeda (...) **do universo chamado quadrinhos!** (MCCLOUD, 2005, pp. 49 e 51)<sup>43</sup>.

Existe uma explicação histórica, segundo McCloud (2005, p. 140-141), para a compreensão do surgimento dessa circularidade entre palavras e imagens nas histórias em quadrinhos e também para o preconceito social e acadêmico em relação a esse artefato ligado a esse aspecto. Qual é o teor desse preconceito? O “raciocínio tradicional” sustentou que as grandes obras de arte da literatura e das

artes plásticas deveriam se manter separadas. Qualquer união entre palavras e figuras estava limitada a duas hipóteses: eram consideradas ou uma “diversão” para as massas ou um “produto do comercialismo crasso”. De certa forma essa combinação simplista se tornou uma “profecia auto-realizarora” que não leva em conta a história da relação entre imagens e palavras.

As primeiras palavras escritas nada mais eram que “figuras estilizadas”. Nas civilizações do Oriente Médio, a escrita antiga passou a se tornar mais abstrata e a representar sons através do alfabeto, perdendo a sua relação com o visível. Com a invenção da imprensa na Europa Ocidental e na China, a palavra escrita possibilitou um salto de conhecimento para a humanidade. Contudo, a figura passou a ser uma exceção nos textos. Enquanto, a palavra escrita na literatura clássica estava se abstraindo por meio de conceitos e idéias, as imagens, na arte clássica, passaram a se desenvolver na direção oposta, ou seja, buscavam representar o mundo real, culminando, no século XIX, com o impressionismo.

Segundo, McCloud, logo depois ocorreu uma “explosão” com o surgimento dos movimentos de vanguarda como o expressionismo e o cubismo, que inverteram o caminho ao abstrair as imagens rumo a um universo conceitual e das idéias. Ao contrário, no fim do século XIX, a literatura tendeu a se tornar mais direta e coloquial, apesar das notáveis exceções de James Joyce e Franz Kafka. Palavras e imagens estavam correndo rapidamente, nesse contexto, para uma “rota de colisão”. No início do século XX, as vanguardas dadaístas e futuristas e artistas como Paul Klee e Marcel Duchamp romperam a “fronteira entre aparência **e significado**”<sup>44</sup>. Na cultura popular ou de massas em nenhum lugar nesse período histórico esta colisão entre palavras e imagens ocorreu com tanta força e conseqüência quanto nas histórias em quadrinhos modernas. Mas este artefato cultural continua a ser julgado pelos “padrões antigos” como ocorre com qualquer nova mídia, por isso são necessárias novas abordagens em relação a esta arte, como as propostas pelos teóricos dos quadrinhos presentes nessa investigação. Para McCloud, a combinação de imagens e palavras tem como função transmitir uma diversidade de idéias, de tal modo que “as maneiras de combinar palavras e figuras são virtualmente ilimitadas” (MCCLOUD, 2005, p. 142-151).

---

<sup>43</sup> Negrito do autor.

<sup>44</sup> Negrito do autor.

Percebe-se, então, que a relação entre a palavra escrita e as imagens nas histórias em quadrinhos pode ser articulada às discussões historiográficas referentes aos conceitos de segunda ordem ligados aos documentos históricos: a evidência e a inferência. Isto porque a relação equilibrada entre imagens e palavras é o que determina a especificidade das histórias em quadrinhos como fontes históricas.

Estes teóricos das histórias em quadrinhos apontam para a idéia de que a apropriação destes artefatos e de sua respectiva produção está intimamente ligada ao ensino da construção de algum conhecimento (seja ele técnico, artístico, filosófico ou histórico...). Dessa forma, estou iniciando uma investigação de como estas histórias em quadrinhos são didatizadas nos livros didáticos de História de Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD. Viu-se que as primeiras experiências conhecidas da incorporação destes artefatos na cultura escolar se referem a sua presença nos livros didáticos. Analiso, neste momento, num estudo exploratório, como as histórias em quadrinhos são abordadas em algumas coleções de livros didáticos de História que estão em uso nas escolas públicas do Paraná e do Brasil.

### 2.3 UM ESTUDO EXPLORATÓRIO: PRELÚDIO DE UMA TAXONOMIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Depois da análise da especificidade documental das histórias em quadrinhos, passo a investigar quais das vinte e duas coleções de livros didáticos de História de Ensino Fundamental aprovadas pelo PNLD em 2004 trabalham com estes artefatos culturais, pois tenho como finalidade construir uma taxonomia ou classificação das histórias em quadrinhos que se revelam nestes livros e perceber em quais conteúdos escolares eles são mais utilizados. Para isso, proponho, inicialmente, a análise de alguns quadrinhos usados em duas coleções de livros didáticos de História com o fim de estruturar um estudo exploratório destas imagens.

Esta análise exploratória me permitiu construir uma ficha de coleta de dados provisória (sua provisoriedade se dá porque o modo como são usadas as histórias

em quadrinhos em um livro pode fornecer mais elementos a serem registrados) que servirá para o estudo das outras coleções de livros didáticos<sup>45</sup>.

Os critérios de produção desta ficha são os seguintes:

- 1) A denominação da forma iconográfica em que as imagens aparecem: histórias em quadrinhos, caricaturas, charges, cartuns (isto porque muitas vezes uma história em quadrinhos é chamada de caricatura, de charge ou de cartum pelos autores dos livros didáticos por sua característica cômica, por exemplo; contudo, esta classificação tem seus nuances, uma vez que todas estas outras formas artísticas já foram incorporadas à linguagem dos quadrinhos).
- 2) A unidade e o capítulo onde as histórias em quadrinhos estão inseridas, com o respectivo conteúdo a ser trabalhado, além do seu local na unidade: isto define uma possibilidade de análise das histórias em quadrinhos com o conteúdo em que são trabalhadas. Muitas vezes, quando a coleção é voltada para a história temática e/ou conceitual indico o conteúdo de acordo como os documentos são apresentados. O local das histórias em quadrinhos na unidade serve para eu saber o que foi trabalhado antes e depois de sua aparição no livro.
- 3) O uso das histórias em quadrinhos no livro didático: pode ser como ilustração ou como documento historiográfico.
- 4) A descrição das histórias em quadrinhos como documento histórico: a) as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas como um elemento de estranhamento provocativo em relação ao professor e ao aluno para que eles se interessem pelo conteúdo; b) descrição da página: descrição de como estão dispostos na página os comentários do autor (a), as histórias em quadrinhos e as outras imagens e/ou documentos, as atividades (e o que estas propõem); c) descrição iconográfica da histórias em quadrinhos e das outras imagens presentes na página, incluindo os elementos escritos destas histórias.
- 5) Estratégias didáticas presentes no uso das histórias em quadrinhos no livro didático.

---

<sup>45</sup> O fichamento desses quadrinhos presentes nas outras coleções de manuais de História do Ensino Fundamental e mesmo nas do Ensino Médio já está em fase de produção juntamente com sua análise e classificação. Mas este estudo só será apresentado em um trabalho futuro.



- 6) A relação que as histórias em quadrinhos têm com o conhecimento histórico: a análise aponta se elas ajudam a produzir conceitos historiográficos ou relações conceituais e contextuais, tais como a relação presente/passado, por exemplo; indica também se ajudam ou não a problematizar o conhecimento histórico.
- 7) Manual do professor (ou manual pedagógico): no que este elemento do livro contribui para a análise das sugestões e das informações sobre os documentos históricos incluindo as histórias em quadrinhos.

Indicados esses critérios para a construção de uma ficha de análise<sup>46</sup> passo, agora, à investigação de algumas histórias em quadrinhos presentes nas coleções escolhidas para este estudo exploratório (SCHMIDT, 2002 e CABRINI, CATELLI JUNIOR e MONTELLATO, 2004)<sup>47</sup>. Mas antes um esclarecimento, como eu ainda não analisei outras coleções de livros didáticos de História não posso, no momento presente, fazer um estudo comparativo entre as coleções de diversos autores (as). Por isso esta análise inicial não tem um caráter de aprofundamento, mas sim de reconhecimento do campo de investigação. Contudo, feito o fichamento de todas as coleções de livros didáticos de História do ensino fundamental a comparação pretendida será realizada. Na análise desse fichamento também procurarei apontar alguns indícios de como os elementos ligados à natureza das histórias em quadrinhos e os relacionados à epistemologia da História aparecem nesses artefatos culturais.

A primeira história em quadrinhos a ser analisada será **Chiquinha**<sup>48</sup>, de Miguel Paiva. Está localizada no capítulo 1 denominado “Os jovens têm história” e na unidade 3, “Os jovens e o cotidiano”. O primeiro elemento a se destacar é que esta história em quadrinhos possui um caráter de estranhamento provocativo (que será esclarecido logo adiante) em relação ao conteúdo: o modo de vida do jovem contemporâneo. A página, de cor laranja-claro contém um box circular (ligado por uma linha quebrada até os quadrinhos) no canto superior direito cor salmão com a

---

<sup>46</sup> Ver Anexo 1.

<sup>47</sup> A escolha dessas duas coleções de manuais didáticos de história não se deu necessariamente porque são de caráter temático, mas sim por outros dois motivos, um de ordem qualitativa e outro de ordem pragmática: 1) estão entre os livros que receberam uma boa classificação no PNLD de 2004; 2) foram os primeiros livros com uma boa classificação no PNLD que tive a possibilidade de analisar no momento da construção do meu artigo para o **VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (VII ENPEH)**, no qual se baseia essa seção de capítulo.

biografia de Miguel Paiva. Além disso, apresenta uma atividade (no canto esquerdo e central da página) que pergunta se o cotidiano da personagem Chiquinha expressa o dia-a-dia conhecido pelo adolescente. Enfim, a parte inferior da página é preenchida pela história em quadrinhos.

No que diz respeito ao estudo iconográfico deste documento, o que se apresenta é uma imagem colorida composta de duas tiras contendo nove quadros (quatro na superior e cinco na inferior). Ela representa o cotidiano de Chiquinha em suas atitudes marcadas pela presença constante da música em todas as suas atividades. Quando ela tira o fone de ouvido para dormir, diz: “...E quem é que consegue dormir com um silêncio desses?” Aqui está presente o estranhamento provocativo ligado ao conhecimento histórico: apresenta uma relação temporal implícita onde o presente é marcado pelo predomínio do ruído e o passado marcado implicitamente pela dominância do silêncio (e seu estranhamento no presente). Esta história em quadrinhos aponta uma atitude por parte dos adolescentes voltadas para o presente. Se for relacionada à atividade proposta e a história em quadrinhos apresentada percebe-se que implicitamente o livro propõe aos alunos que construam inferências históricas em relação ao seu cotidiano, pois ambos buscam problematizar o tema; inclusive os quadrinhos permitem que os jovens infiram o contexto cultural em que estão inseridos.

Pode-se perceber algumas estratégias didáticas presentes no livro didático voltadas a essa história em quadrinhos. Em primeiro lugar, existe uma seção própria, com ícone específico para os quadrinhos. Em segundo lugar, nesse livro é apresentado um texto que contextualiza a vida do autor da história em quadrinhos. Em terceiro lugar, propõe uma atividade que busca problematizar o artefato com o cotidiano do jovem leitor. Em quarto lugar, a imagem está localizada no final do capítulo e da unidade, o que remete a idéia de que essa seção se refere a uma atividade de reflexão final sobre o tema. Contudo, a atividade não explora com os estudantes qualquer relação com algum elemento estrutural das histórias em quadrinhos. Por exemplo: a personagem Chiquinha é representada como um cartum, o que possibilitaria a identificação imediata e a empatia dos jovens leitores com a mesma, conforme aponta McCloud (2005, p. 30-37); a abordagem dos fenômenos da conclusão e do enredo da história permitiria aos alunos significar com

---

<sup>48</sup> Ver Anexo 2.

mais clareza as inferências que a imagem sugere. Constatamos que esses dois elementos não foram utilizados nas estratégias didáticas do livro.

A próxima história em quadrinhos a ser estudada tem como título **Como foi educada a mãe – Como é educada a filha**<sup>49</sup>, publicada em janeiro de 1921. Está situada no capítulo 1, “Tornar-se cidadão”, e na unidade 2, “O jovem, a família e a cidadania”; aborda como conteúdo a família no mundo contemporâneo. Na descrição da página se nota a presença da história em quadrinhos e duas atividades (localizadas na parte inferior da página): a primeira sugere que os alunos façam uma discussão sobre a representação dos professores feitas pelo autor dos quadrinhos; a segunda indica a criação, pelos alunos, de um terceiro quadrinho (remetendo ao mundo contemporâneo) para cada uma das situações representadas.

A partir da descrição iconográfica percebe-se que a história em quadrinhos está em preto-e-branco e com seis quadros ao todo (dois em cada tira) e busca representar situações relativas à educação feminina no início do século XX no Brasil. Na primeira tira, um professor de piano erudito ensina educadamente a mãe, enquanto um professor negro ensina tambor à filha, a qual está fumando; na segunda, um pintor clássico ensina a mãe a pintar, enquanto um grafiteiro (desajeitado e fumante) ensina *grafitti* à filha; na terceira um violinista ensina a mãe a dançar solitariamente, enquanto ensina tango à filha (dançando abraçados) junto a uma vitrola.

As estratégias didáticas voltadas à história em quadrinhos apresentada no livro são as seguintes: primeiramente, há uma seção específica para essa imagem no livro; depois, apresenta atividades relacionadas à história em quadrinhos que pedem para os jovens discutirem as representações referentes aos personagens e a construção de um terceiro quadrinho para cada situação representada na imagem; por fim, a história em quadrinhos está no final da unidade com o objetivo de preparar os alunos para o estudo da unidade seguinte, a qual se refere à educação. No entanto, em nenhum momento as estratégias didáticas utilizam os elementos estruturais dos quadrinhos para o desenvolvimento das atividades. Contudo, essa observação pode ser matizada ao se considerar que a primeira atividade pede uma discussão sobre a representação das imagens dos personagens. Isso pode levar a aproximação com a ideia de ícone proposta por McCloud (2005, p. 26) como um

---

<sup>49</sup> Ver Anexo 2.

elemento estrutural dos quadrinhos, pois ele se refere “a qualquer imagem que represente uma pessoa, local, coisa ou idéia”.

Já na descrição iconográfica se percebe o valor documental da história em quadrinhos, além da data de sua publicação (1921), pois nela está clara a relação com o conhecimento histórico principalmente ao representar a articulação entre permanências e mudanças por meio das atitudes das diferentes gerações. O aprofundamento da análise desta relação temporal é reforçada implicitamente pelas atividades. A temporalidade é um conceito vital da epistemologia da História que deve ser trabalhado nas histórias em quadrinhos.

A terceira história em quadrinhos a ser descrita não possui título e é de autoria do ilustrador da coleção Luiz Maia<sup>50</sup>. Está presente no capítulo 1, “Fazer, aprender e lembrar histórias”, na Unidade 1, “História e memória” e na seção “Refletindo sobre o tema” (atividades); é relacionada com o conteúdo “História e memória contemporânea” e se localiza após a introdução do capítulo 1 e antes da seção “Painel: A sua história faz parte de outras histórias”. O diferencial entre esta história em quadrinhos e as duas anteriores é que este artefato aparece claramente como ilustração e não como um documento, sendo apenas um exemplo para uma atividade na qual o aluno deverá produzir outra história em quadrinhos. Na descrição da página, além do texto que faz parte da introdução do capítulo e da representação de uma tela de jogo de xadrez para computadores, aparece um box da seção “Refletindo sobre o tema” que contém três atividades: a primeira pede a escrita de uma história em quadrinhos sobre o cotidiano do estudante (convivência com outros sujeitos, relacionamento, lugares, atividades, alimentação, moradia, escola, diversão e objetos); a segunda atividade sugere a troca das histórias com os colegas; a terceira pede que os alunos, junto com seu professor, destaquem as semelhanças que existem entre essas histórias. Abaixo está presente um box que contém algumas etapas sugeridas para a construção de uma história em quadrinhos (roteiro, número e seqüência dos quadros, personagens, ambiente da história, balões e diálogos, frases do narrador da história, ações e representação de ruídos) e a representação da história em quadrinhos como um exemplo.

A descrição iconográfica da história em quadrinhos apresenta uma representação colorida com quatro quadros com requadros e um sem requadro (três

---

<sup>50</sup> Ver Anexo 2.

em cima e dois embaixo; ao lado do quadro inferior existe um quadro sem requadro ou margens): o quadro um representa um menino mastigando (pingos representando prazer e uma onomatopéia); o quadro dois representa o menino comendo uma maçã (três tracinhos sobre a maçã representam seu brilho e uma onomatopéia dentro do balão) próximo a uma torre; o quadro 3 apresenta o menino se assustando (pingos representando susto); o quadro 4 representa o menino fugindo (pingos representando susto e três riscos e uma fumaça representando a velocidade da fuga); o quadro 5 representa a maçã abandonada no ar pelo menino e uma galinha perplexa (perplexidade representada por pontos de interrogação e exclamação e quatro pingos que representam susto). Dentro dos quadros existem a escrita em desenhos de onomatopéias (NHOC!) e símbolos que representam a perplexidade (?!?!?) da galinha.

As estratégias didáticas apresentadas no livro são as seguintes: em primeiro lugar, as atividades e a história em quadrinhos estão em uma seção didática: “Refletindo sobre o tema”; em segundo lugar, as atividades sugerem aos jovens a produção de uma história em quadrinhos, a troca entre os colegas e a percepção da semelhança entre elas; em terceiro lugar, aparece uma estratégia didática fundamental para uma análise das histórias em quadrinhos: a indicação dos elementos que constituem este artefato cultural. Dentre esses elementos estão o roteiro, a sequência dos quadrinhos, os personagens e o ambiente da história que podem ser aproximados a conceitos estruturais como a narrativa gráfica, o mapa temporal, o cartum e o cenário, respectivamente. Esses elementos são fundamentais para que os jovens se apercebam do fenômeno da conclusão, a qual se identifica com a produção de inferências.

A aproximação deste artefato com o conhecimento histórico se dá pela representação de uma situação que marcou a memória do menino (que pode ser o próprio narrador ou um conhecido seu) no momento em que estava comendo ele se assusta com uma galinha. A sua relação com o conhecimento histórico se refere à recuperação de uma memória cotidiana da infância relativa a seus hábitos de alimentação e seus estranhamentos gerando humor. O enredo do exemplo de história em quadrinhos expressa a situação que marcou a memória do menino. As atividades apontam para uma reconstituição pelos alunos de suas memórias cotidianas por meio da produção de histórias em quadrinhos valorizando as semelhanças em relação às situações vividas. O manual do professor contém um

texto que propõe modos de relacionar a memória cotidiana dos alunos com o conhecimento histórico por meio das seguintes sugestões: a) Propor aos alunos que relatem experiências ocorridas no dia anterior, no mês anterior, nas férias do ano anterior, ou de algo que viveram aos três anos de idade, por exemplo; b) Perguntar-lhes o que os ajuda lembrar: fotos, cartas, aromas, um comentário de alguém? Associar com a idéia de documentos; c) Levantar provérbios, ditos populares, frases do cotidiano, letras de música que remetam à idéia de memória (por exemplo: “Fulano tem ‘memória de elefante’” ou “Minha cabeça não é um computador”).

Os dois primeiros exemplos aqui expostos apresentam como semelhança a presença de uma análise documental voltada para a relação presente/passado valorizando as atitudes dos jovens voltadas para o presente. A diferença é que na primeira história em quadrinhos esta relação era implícita enquanto na segunda era explícita e foi reforçada pelas atividades. Ambas diferem da terceira história porque esta é apresentada como uma ilustração que representa um exemplo do que os alunos devem produzir. As atividades da terceira história se referem à construção da memória dos alunos. Quanto às estratégias didáticas, nota-se que raramente abordam os conceitos estruturais dos quadrinhos. Só implicitamente que isto ocorre. Contudo, mesmo que os quadrinhos se apresentem em alguns livros didáticos de História somente como ilustração não quer dizer que os jovens não desenvolvam uma aprendizagem elaborada, pois eles entendem que alguns dos elementos fundamentais desses artefatos, como o humor e sua estrutura narrativa, por exemplo, facilitam muito a apreensão do conhecimento histórico elaborado. O problema é que esses elementos não estão sistematizados nesses manuais.

Pode-se levantar duas pressuposições, que podem estar relacionadas, para essa limitação nas estratégias didáticas presente nos livros didáticos de História. A primeira é que os estudos relativos aos conceitos estruturais das histórias em quadrinhos são muito recentes comparados às análises de caráter estritamente ideológicos, tais como **Para ler o Pato Donald** (DORFMAN; MATTELART, 1977). A segunda é que não existe ainda uma metodologia para o trabalho com histórias em quadrinhos voltados para a Educação Histórica, o que dificulta a possibilidade de que um livro didático de História consiga trabalhar estes artefatos culturais considerando a sua potencialidade em relação a esse conhecimento.

Propus-me a responder a constatação ligada à primeira pressuposição, nesse capítulo, apresentando um estudo sobre a natureza estrutural das histórias em

quadrinhos a partir das considerações de Eisner (1999; 2005) e de McCloud (2005; 2006). Quanto à segunda pressuposição, ao diagnosticar a falta de uma metodologia pautada na natureza dos quadrinhos e na epistemologia da História, visto que já iniciei a discussão de como aparecem nos livros didáticos, proponho a análise do que os jovens de uma escola de Ensino Médio têm a dizer sobre as histórias em quadrinhos com temas históricos. Este é o tema do próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TRAJETÓRIAS DE UMA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA**

Feita a análise da presença das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História confrontarei, em um primeiro momento, por meio da explanação da metodologia de pesquisa baseada na investigação qualitativa, a teoria dos quadrinhos desenvolvida no capítulo 2 com os dados empíricos construídos a partir da primeira parte do instrumento de investigação aplicado a jovens alunos de Ensino Médio de um colégio público localizado no centro de Curitiba, em julho de 2006. Em um segundo momento, abordarei a discussão teórica referente à significância histórica por meio de autores estudados por Fátima Chaves (SEIXAS, WINEBURG, BARTON E LEVSTICK, BOIX-MANSILLA E CHAVES apud CHAVES, 2006) com a finalidade de confrontar esta teoria com as respostas dos sujeitos investigados, além de fundamentá-las. Num terceiro momento, desenvolverei o confronto desta discussão conceitual com a segunda parte do instrumento de investigação. Tenho como objetivo perceber quais os significados históricos que os jovens fornecem a uma história em quadrinhos que aborda temas históricos e descobrir quais inferências esses sujeitos produzem para significá-la, e que estão presentes em suas narrativas. Por fim, analisarei algumas narrativas construídas pelos alunos sob a perspectiva das considerações teóricas de Jörn Rüsen (2001), para observar que tipos de conceitos essa história em quadrinhos permite que sejam produzidos, principalmente no que diz respeito à produção da narrativa histórica. Isto porque descobri que a maior parte das inferências produzidas por estes jovens foram estruturadas na forma de um relato ficcional.

#### **3.1 UMA METODOLOGIA DE ANÁLISE**

Busco investigar se os jovens constroem conhecimento histórico por meio de histórias em quadrinhos que abordam temas históricos que estão presentes no universo escolar. Isto é, pretendo compreender como as idéias históricas prévias — tais como a significância e às inferências históricas — são apropriadas por esses jovens estudantes neste artefato cultural. Este estudo se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial, na linha de investigação



ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das idéias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História.

Esta investigação privilegia, como sujeitos, jovens de escola pública do Ensino Médio, que participam de uma estrutura de sentimentos própria de seu contexto sócio-histórico (WILLIAMS, 2003, p. 53-58). Nesta estrutura, estão inseridos artefatos culturais como as histórias em quadrinhos, que podem ser consideradas como vestígios relacionados a uma tradição seletiva. Neste processo histórico, os quadrinhos são elementos que permitem a estes sujeitos construir uma identidade juvenil.

Com o objetivo de compreender como se dá este processo, construí a seguinte questão central para esta investigação:

**Qual o significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio?**

Para responder a este questionamento neste capítulo, elaborei a seguinte questão investigativa:

- 1) Que significados os jovens dão ao conhecimento histórico presente nas histórias em quadrinhos?

A questão é relevante porque considera os significados que os estudantes dão ao conhecimento histórico existente nas histórias em quadrinhos. Para responder a este questionamento, elaborei as seguintes questões investigativas auxiliares:

- a) Como os jovens se apropriam do conhecimento histórico presentes nas histórias em quadrinhos?
- b) Qual o papel da inferência na apropriação, pelos jovens, do conhecimento histórico presente nas histórias em quadrinhos?

Nessa primeira seção do capítulo, pretendo encontrar, em parte, algumas respostas à primeira pergunta, ou seja, a como os jovens se apropriam do conhecimento presente nas histórias em quadrinhos.

Na terceira e na quarta seções deste capítulo abordarei qual o papel da inferência na apropriação que os alunos fazem do saber histórico presente nesses artefatos culturais. Isso será útil para a análise das narrativas produzidas pelos jovens.

Seguirei, para isso, critérios metodológicos próprios à investigação qualitativa desenvolvidas por Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (2005), até porque esta forma de pesquisa vai ao encontro das questões de investigação que norteiam este trabalho. Segundo Erickson (1986 *apud* LESSARD-HERBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 32) a investigação qualitativa é acima de tudo uma “investigação interpretativa”, já que se refere às abordagens que partilham o interesse pelo “*significado* conferido pelos atores às ações nas quais se empenharam. Este significado é o produto de um processo de *interpretação* que desempenha um papel-chave na vida social”<sup>51</sup>. Sendo assim, o objeto de investigação está pautado nas ações e nos significados atribuídos pelos sujeitos. Erikson entende que

face ao objeto *ação-significado*, o investigador postula uma *variabilidade* das relações entre as formas de comportamento e os significados que os atores lhes atribuem através de suas interações sociais. Em suma comportamentos idênticos (...) podem corresponder a significados diferentes e mutantes de uma perspectiva social, como é o caso dos comportamentos que manifestam a identidade social, o papel ou o estatuto dos atores numa classe ou numa escola (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 39)<sup>52</sup>.

Como se verá, estas afirmações são articuladas com a abordagem presente nessa pesquisa, pois busco compreender os significados que os jovens dão ao conhecimento histórico presente nas histórias em quadrinhos. Ao longo da análise dos dados será observada a variabilidade dos significados de acordo com as diversas concepções que os jovens têm em relação a esses artefatos por meio de suas experiências culturais.

Para Erickson, a investigação qualitativa produz conhecimentos que buscam preencher algumas necessidades que são fundamentais para esta pesquisa: 1) permite um “distanciamento” ao “tornar estranho aquilo que é familiar” e transformar o senso comum presente no cotidiano em uma “problemática”; 2) “compreender situações particulares por meio de uma documentação baseada em *pormenores*

---

<sup>51</sup> Itálico do autor.

*concretos da prática*"; e 3) considerar os "*significados* que os acontecimentos",<sup>53</sup> ou os artefatos que se apropriam, adquirem para os sujeitos que vivem em um determinado contexto espaço-temporal (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 43).

Para a análise e a interpretação dos dados qualitativos, Erickson atenta para o processo de construção dos "dados" de uma pesquisa:

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados estão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 107).

O processo de construção dos dados, segundo Miles e Huberman (1984, p. 23 *apud* LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 107), constitui-se a partir de um "modelo interativo" da análise de dados composto em três passos: "*a redução dos dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões*".<sup>54</sup> Esse modelo caracteriza-se por um processo interdependente e concomitante, mesmo levando em consideração que a redução de dados comece antes da "recolha dos dados", enquanto que a apresentação e a interpretação dos dados só podem ocorrer durante a recolha e após.

A redução de dados se refere ao processo "de seleção, de centração, de simplificação, de abstração e de transformação" das fontes de informação (MILES; HUBERMAN, 1984, p. 23 *apud* LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 109). Nesta investigação será utilizada a técnica da análise de conteúdo, a qual é definida por L. Bardin (1977, p. 42 *apud* CHAVES, 2006, p. 71) da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

---

<sup>52</sup> Itálico do autor.

<sup>53</sup> Itálico do autor.

<sup>54</sup> Itálico do autor.

Essa técnica relativa à análise de conteúdo permite um controle equilibrado dos dados quantitativos pelos dados qualitativos, pois na investigação em curso os diversos significados que os sujeitos dão às suas ações são imprescindíveis.

Quanto à apresentação ou a organização dos dados desta pesquisa seguirei a formatação das “matrizes descritivas dos feixes conceituais” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 140), ou seja, tabelas que abordam dados referentes a como os jovens se apropriam das histórias em quadrinhos e, posteriormente, do conhecimento histórico específico presente nas mesmas<sup>55</sup>.

Para a interpretação e/ou verificação das conclusões em relação aos dados utilizarei as respostas dos jovens<sup>56</sup>, as quais serão confrontadas com os dados reduzidos a fim de que as categorizações surgidas nas teorias de referência e no seu confronto com a redução possam ser demarcadas claramente<sup>57</sup>.

Delimitarei, aqui, o público alvo e o processo de aplicação do instrumento de investigação.

Busquei delimitar um público alvo de uma escola pública da rede estadual do centro de Curitiba, no Estado do Paraná. Em 2006, esses estudantes pertenciam a uma classe do primeiro ano do Ensino Médio e estudavam à tarde. Uma característica fundamental deste colégio é que ele tem responsabilidade somente por esse nível de ensino.

A escolha desse público alvo se justifica pelas seguintes razões práticas e teóricas:

- a) Trabalho no Departamento de Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná<sup>58</sup>, o que aponta para o meu interesse pelo estudo dos jovens pertencentes a este nível de ensino.
- b) É o público com o qual trabalho desde que comecei a lecionar em 1998. Sempre trabalhei na escola pública com esses sujeitos.

---

<sup>55</sup> Nas matrizes descritivas, os dados mais relevantes para o tema dessa dissertação serão destacados com negritos, principalmente os que dizem respeito ao conhecimento histórico.

<sup>56</sup> Para manter o necessário sigilo sobre os informantes, os nomes dos jovens foram substituídos por pseudônimos ou nomes fictícios. A única identidade que existe entre os jovens e seus pseudônimos é o seu gênero sexual. A título de curiosidade, os nomes fictícios dados a estes sujeitos são de personagens de romances ou peças teatrais históricos transpostos para as histórias em quadrinhos. Fiz isso para dar uma “pitada” de magia a esta investigação.

<sup>57</sup> As respostas desses jovens serão destacadas pelo uso de uma fonte menor, aspas e negritos.

<sup>58</sup> Trabalhei no Departamento de Ensino Médio de 2003 a 2007. Em janeiro de 2007, este departamento incorporou o Ensino Fundamental e foi transformado no Departamento de Educação Básica.

- c) Esses sujeitos pertencem a uma escola pública de grande porte e com muitos recursos, que congrega jovens advindos de diversos grupos culturais e classes sociais, de tal modo que possivelmente eles já entraram em contato mais íntimo com as histórias em quadrinhos seja na escola, seja fora dela. Além disso, talvez possam revelar concepções diversas sobre sua apropriação destes artefatos culturais.

Apontarei, nesse momento, o modo como foi aplicado o instrumento de investigação e de como os dados produzidos possibilitaram essa análise, pois eles são necessários para definir empiricamente quem é esse sujeito a ser analisado.

O instrumento de investigação era constituído inicialmente por um quadro de questões referentes aos dados sócio-culturais dos jovens e por um questionário que continha dezoito questões, sendo que onze — antecedidas pelo quadro de dados citado — eram de caráter geral sobre a investigação (primeira parte do instrumento de investigação) e sete eram específicas em relação à história em quadrinhos apresentada (segunda parte do instrumento de investigação, que será abordada nas terceira e quarta seções deste capítulo). Entre estas questões estavam intercaladas as três páginas finais da história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra**<sup>59</sup>.

Suprimi a questão 11. Questão 11: Em sua opinião, para que servem as histórias em quadrinhos com temas históricos? Esta supressão se deveu a dois motivos, um pragmático e outro metodológico. O primeiro motivo é que o instrumento estava muito extenso e o excesso de perguntas poderia desviar a atenção do jovem devido ao cansaço. O segundo motivo se refere ao fato de que esta questão se tornou redundante no plano teórico-metodológico, porque outras questões já abordavam o viés proposto pela mesma. Isso saturaria em excesso o processo de redução dos dados.

Assim, a investigação passou a ter um total de dezessete questões: dez na primeira parte do instrumento de pesquisa (precedidas do quadro sócio-cultural do jovem) e sete na segunda parte do mesmo instrumento (precedidas pelas três

<sup>59</sup> GOSCINNY, R.; UDERZO, A. **Asterix e Cleópatra**. Tradução: Paulo Madeira Rodrigues. Rio de Janeiro: Record, 1985, p. 46-48. Nessa investigação, fiz o mesmo que os autores dos manuais didáticos de História analisados no estudo exploratório, ou seja, selecionei fragmentos de histórias em quadrinhos voltados para fins didáticos. Isso é possível, porque a definição desses artefatos culturais, proposta por Scott McCloud (2005, p. 9) considera que duas imagens adjacentes já constituem necessariamente uma história em quadrinhos. Isso significa que os quadrinhos didatizados, que sigam uma seqüência lógica de imagens, são histórias em quadrinhos, mesmo quando fragmentadas. O mesmo critério vale para as três páginas da história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra**, a qual está presente no Anexo 3 e será analisada neste capítulo.

páginas das histórias em quadrinhos já citadas)<sup>60</sup> incluindo a proposta de que o jovem deveria produzir uma história sobre a história em quadrinhos em questão. Para construir esse instrumento de investigação recorri a perguntas gerais que investigaram como os jovens lêem as histórias em quadrinhos (primeira parte) e a perguntas específicas relativas a quais idéias históricas os alunos inferem de um documento como a história em quadrinhos com tema histórico **Asterix e Cleópatra** (segunda parte a ser analisada na terceira seção deste capítulo).

O instrumento de investigação foi aplicado por mim aos jovens, no dia 31 de julho de 2006, no horário das 13h50min às 15h40min. Isto ocorreu com a autorização prévia da diretora auxiliar do estabelecimento escolar<sup>61</sup> e do professor que rege as aulas de História na turma. Inclusive ele esteve presente em alguns poucos momentos da aplicação do instrumento de investigação. A reação dos jovens em relação ao instrumento de investigação de modo geral foi positiva. Não houve aparentemente problemas de interpretação, apesar de alguns alunos se recusarem a responder algumas questões da segunda parte do instrumento de investigação como se verá nesse capítulo. O motivo alegado: tinha “dado branco” neles, ou seja, esqueceram as respostas.

Desenvolverei, nesse momento, a análise dos dados sócio-culturais dos alunos. Foram investigados um total de 35 jovens alunos. A turma tem um total de trinta e seis jovens, mas um deles entregou ao professor de História um atestado de saúde e se retirou da sala com a sua permissão. Com a primeira redução de dados inferi a seguinte classificação por gênero:

**TABELA 1 – GÊNERO**

<b>Gênero</b>	<b>Nº de jovens</b>
<b>Feminino</b>	<b>21</b>
Masculino	14

Percebe-se a existência de um grande predomínio de mulheres entre os sujeitos que compõe a turma.

Com relação à idade dos jovens desta classe detectei estas informações:

<sup>60</sup> Ver Anexo 3.

<sup>61</sup> Ver Anexo 4.

**TABELA 2 – IDADE**

<b>Idade</b>	<b>Nº de jovens</b>
<b>15 anos</b>	<b>15</b>
<b>14 anos</b>	<b>14</b>
16 anos	6

Há um predomínio de vinte e nove estudantes com a idade entre 15 (maioria) e 14 anos. Existe também uma minoria de jovens com 16 anos de idade. Percebe-se que esta turma compõe-se de vinte e um alunos que têm idade um pouco mais elevada do que a média-padrão (14 anos) dos que estudam no primeiro ano.

Quanto a questão referente a com quem os jovens moram:

**TABELA 3 – FAMÍLIA**

<b>Mora com:</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Nº de jovens</b>
<b>Pais</b>		<b>35</b>
Avós		2
Tios		0
Outros	Mãe	2
	Irmão	1
		3

Todos os jovens moram com seus pais, mas alguns fizeram questão de especificar que viviam com os avós e outros incluíram que habitavam com outros parentes, tais como a mãe e um irmão. Esses dados provavelmente apontam para algumas preferências afetivas em relação aos parentes com quem moram.

No que se refere às atividades de lazer enquanto não estão estudando deve-se considerar que não forneci aos jovens nenhum limite numérico para suas escolhas, podendo escolher qualquer item que dissesse respeito às suas experiências. Assim foram os resultados:

**TABELA 4 – LAZER**

<b>Quando você não está estudando quais são suas atividades de lazer</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Nº de jovens</b>
<b>Música</b>		<b>30</b>
<b>TV</b>		<b>29</b>
Internet		24
Esporte		20
Leitura de livros e revistas		16
Cinema		14
<b>Leitura de histórias em quadrinhos</b>		<b>11</b>
Games		10
Outros	Bares e casas de amigos	1
	Escotismo	1
	Guitarra	1
	Rodeios	1
	Telefone	1
		6

	Sair com amigos	1
--	-----------------	---

Compreende-se que há uma grande preferência pelos estudantes dessa turma por ouvir música e assistir televisão, seguido pelo hábito de navegar na internet e fazer esporte. O que impressiona é o pequeno número de jovens que escolheram a leitura de histórias em quadrinhos (onze alunos) como uma das suas atividades de lazer, principalmente, se for levado em conta o que eles responderam nas questões referentes a sua leitura ou gosto por histórias em quadrinhos<sup>62</sup>.

Outro aspecto relevante inferido da tabela 4 é a diversidade de atividades de lazer sugerida no item “Outros”, que vão desde sair em bares com os amigos até tocar guitarra, praticar escotismo e freqüentar rodeio. Isto permite perceber a complexidade cultural na qual estão imersos, mas sem, no entanto, deixar de fazer parte de uma estrutura de sentimentos comum a todos (WILLIAMS, 2003, p. 53-58).

Quanto à experiência escolar dos estudantes e a realização de seus estudos no Ensino Fundamental, assim foram os resultados:

**TABELA 5 – ESCOLA**

Seus estudos no Ensino Fundamental foram realizados	Nº de jovens
<b>Totalmente na rede pública</b>	<b>20</b>
A maior parte na rede pública (mais que 50%)	8
Até a 8ª série na rede privada (escola particular)	4
A maior parte na rede privada (mais que 50%)	2
Metade na rede pública, metade na rede particular	1

Observa-se na tabela 5 que a maioria absoluta dos jovens (vinte e oito) freqüentou o Ensino Fundamental mais de 50% ou totalmente na escola pública. Entretanto, há uma minoria, sete alunos, que estudaram em escolas particulares e migraram para a rede pública de educação.

Passarei agora ao estudo de como os jovens se relacionam com as histórias em quadrinhos baseado na primeira parte do instrumento de investigação, que está dividida em três segmentos. O primeiro se chama “Sobre seus gostos em relação às histórias em quadrinhos” e contém sete questões sendo que a sexta pergunta é dividida em quatro questões; este segmento apresenta, portanto, quatro questões para respostas diretas que se referem ao gosto, leitura, freqüência de leitura, pelos

<sup>62</sup> Estas questões estão na primeira parte do instrumento de investigação. Em breve voltarei a esta discussão.



jovens, pelas/das histórias em quadrinhos; duas questões para respostas argumentativas sobre o que são e porque os jovens lêem estes artefatos; por fim, a sexta questão mostra duas perguntas para resposta direta sobre os momentos e com quem o jovem lê estes artefatos e duas questões para respostas argumentativas relativas à presença no cotidiano e em seus objetos escolares de personagens e situações típicas das histórias em quadrinhos. O segundo segmento tem o título “Relação entre as histórias em quadrinhos e o conhecimento escolar” e possui duas questões para respostas argumentativas que se remetem ao valor destes artefatos para o aprendizado em geral e para a História. Por fim, o terceiro se intitula “Relação entre as histórias em quadrinhos e o conhecimento histórico escolar” e contém uma questão para resposta argumentativa sobre a possibilidade de se aprender conteúdos históricos por meio destes artefatos culturais.

Nas tabelas, as respostas mais numerosas e as que se referem ao conhecimento histórico serão negritadas.

## **SOBRE SEUS GOSTOS EM RELAÇÃO ÀS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

### **1. Para você, o que são as histórias em quadrinhos?**

As respostas dos jovens à pergunta “para você, o que são as histórias em quadrinhos?” exigiu que a redução de dados se formatasse em duas tabelas. A tabela 6 se refere às definições técnicas que dezoito jovens forneceram; dentro destas definições técnicas alguns indicaram também funções para este artefato cultural. Já, a tabela 7 expressa somente as definições por função que dezessete jovens indicaram.

**TABELA 6 – DEFINIÇÃO TÉCNICA DAS HQS**

<b>Definição</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Nº de jovens</b>	
<b>Histórias desenhadas ou ilustradas</b>	<b>Histórias desenhadas em quadrinhos</b>	<b>5</b>	<b>12</b>
	Falas em balões	2	
	Quadrinhos que dividem as cenas	2	
Personagens animados			2
Personagens com falas em balões			1
São como charges			1
São como contos			1
Histórias resumidas			1

Função das HQs*	Desdobramentos	Nº de jovens	18
	<b>Diversão</b>	<b>9</b>	
	Abordam qualquer tema	2	
	Abordam fatos cotidianos	2	
	Sarcasmo (ironia)	1	
	<b>Fatos históricos</b>	<b>1</b>	
	Fantasia	1	
	Jeito humano de contar	1	
	Passatempo	1	
	São de fácil leitura	1	
	São para crianças	1	
	São para adultos	1	

\* Algumas funções estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

Dentre as definições técnicas das histórias em quadrinhos presentes na tabela 6, doze jovens responderam que elas são “histórias desenhadas ou ilustradas”; cinco afirmaram que eram “histórias desenhadas em quadrinhos”, dois apontaram que eram marcados por “falas em balões” e mais dois indicaram que eram “quadrinhos que dividem as cenas”. Outros definiram os quadrinhos pela existência de “personagens animados” (dois), “personagens com falas em balões” (um), ou por aproximação com outras formas de arte: “são como charges” (um) e “são como contos” (um); ou criam, ainda, que eram “histórias resumidas” (um). Dentre as funções que os estudantes valorizaram no interior das questões técnicas predominou a idéia de que os quadrinhos “divertem” (9), seguidos pela possibilidade de abordar “qualquer tema” (dois) e pela “abordagem de fatos cotidianos” (dois); um deles apontou que os quadrinhos se reportam a “fatos históricos”. Outros alunos valorizaram elementos como a ironia e o sarcasmo, a fantasia, o “jeito humano de contar”, o passatempo, a facilidade de leitura e o público ao qual os quadrinhos podem ser voltados: adultos e crianças.

Assim os jovens se expressaram com relação à definição técnica das histórias em quadrinhos:

**“São histórias ilustradas, com todo o conteúdo dividido em cenas na forma de quadrinhos” (Alice – 14 anos).**

**“São histórias contadas (desenhadas) em vários quadrinhos, que geralmente apresentam fatos históricos, fatos do cotidiano, etc.” (Cássio – 15 anos).**

**“É uma história com personagens desenhados que podem reproduzir histórias do cotidiano ou fantasias ou histórias sarcásticas. Enfim, a história em quadrinhos pode ser tanto uma história infantil quanto uma história para adultos.” (Demétrio – 15 anos).**

**“São histórias ilustradas com os personagens em quadrinhos onde os personagens aparecem com um ‘balão’ onde estão suas falas.” (Helena – 15 anos).**

A divisão em conceitualização técnica e por função se deu porque os teóricos dos quadrinhos analisados nesta pesquisa definem este artefato principalmente por meio de sua estrutura formal. As concepções expressas pelos jovens se aproximam muito do conceito genérico de “arte seqüencial” proposta por Will Eisner (1999). Alguns jovens chegam próximo, inclusive, da definição específica de Scott McCloud (2005, p. 9), que se caracteriza pela justaposição das imagens como apontou a resposta de Alice. Já a inclusão das funções dos quadrinhos com seu caráter técnico-formal também aproxima os outros alunos da definição específica de McCloud porque valorizam a idéia de que os quadrinhos passam mensagens do narrador gráfico para o leitor. É importante atentar para o fato de que Cássio valorizou os fatos históricos em sua definição como uma das mensagens produzidas pelos quadrinhos. No entanto, deve-se considerar que os jovens investigados sabiam que eu era formado em História. Outro registro importante é que parte do horário usado para a aplicação do instrumento de investigação era da disciplina de História. Estes dois aspectos devem ser considerados para que seja contextualizada a resposta de Cássio.

**TABELA 7 – DEFINIÇÃO POR FUNÇÃO DAS HQS**

Definição	Desdobramentos	Nº de jovens	
<b>Humor (diversão)</b>	<b>Facilitam a aprendizagem (transmitir mensagens)</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
	Só divertem	1	
	Atingem qualquer público	1	
	Relatam sobre o cotidiano	1	
	Permitem a reflexão	1	
	São mais atraentes que livro	1	
Outra forma de contar histórias	Criatividade no método de leitura	1	5
	Criatividade nos temas	1	
	Diálogos e temas diferentes	1	
Identificação com o leitor	Histórias mais elaboradas	1	2
	Aproximação lógica com a realidade	1	
Histórias de fácil entendimento e criatividade do autor			1
<b>Total</b>			<b>17</b>

A tabela 7 contém as respostas dos dezessete jovens que definiram as histórias em quadrinhos somente por sua função denotando um relativo distanciamento em relação às concepções dos teóricos dos quadrinhos. A definição pelo “humor (diversão)” foi apontada nove vezes. Destas, três alunos afirmaram que o humor presente nestes artefatos “facilita a aprendizagem” e transmitem mensagens; outros jovens apontaram que as histórias em quadrinhos atingem

“qualquer público”, “relatam sobre o cotidiano”, “permitem a reflexão” ou são “mais atraentes que o livro”. Outros afirmaram que os quadrinhos apresentam “outra forma de contar histórias” (cinco): estes valorizaram a criatividade “no método de leitura”, a criação de temas e os diálogos diferentes. Outras estudantes, ainda, apontaram que estes artefatos permitem uma “identificação com o leitor” (duas) sublinhando “histórias mais elaboradas” e uma “aproximação lógica com a realidade”. Por fim, um jovem entende que são “histórias de fácil entendimento e criatividade do autor”.

Observe-se como os jovens definiram a função das histórias em quadrinhos:

**“Ah, tipo sei lá, acho que são histórias que se aproximam da realidade de uma forma lógica que faz a gente se identificar com os carinhos das histórias.” (Íris – 14 anos).**

**“São histórias na maioria das vezes engraçadas (para entreter o leitor), com algum objetivo de reflexão.” (Madalena – 15 anos).**

**“São histórias que são mais legais de ler do que livros ‘normais’. As histórias em quadrinhos me atraem mais, são divertidas.” (Emília – 15 anos).**

**“HQ’s são livros com histórias contadas de uma outra forma. Por exemplo, os diálogos são diferentes dos ‘livros normais’, os temas abordados também”. (Teodora – 16 anos).**

Apesar de não seguirem a definição técnico-formal dos teóricos das histórias em quadrinhos estas jovens se aproximam, em alguns aspectos importantes de algumas idéias de Eisner (1999 e 2005) e McCloud (2005 e 2006). Por exemplo, ao afirmar que esses artefatos se “aproximam da realidade de uma forma lógica” e ajudam a se identificar com os personagens, Íris dialoga com as idéias de narrativa gráfica de Eisner (2005, p. 5-6) e de mapa temporal de McCloud (2006, p. 210-216), as quais se referem à organização coerente das narrativas em quadrinhos, que possuem começo, desenvolvimento e fim. A idéia do mapa temporal está intimamente ligada com o fenômeno da conclusão ou preenchimento dos quadrinhos, onde o leitor constrói em sua mente o sentido presente na história<sup>63</sup>.

Georges Snyders (1988, p. 31-33) também afirma que um dos elementos básicos de atração dos jovens pela cultura de massa, em especial às histórias em quadrinhos, seria essa coerência narrativa. A identificação com personagens está intimamente ligada com o ícone ligado ao cartum, que, para McCloud (2005, p. 30-

---

<sup>63</sup> Como se verá na segunda seção deste capítulo, Keith Barton (1996 *apud* PARENTE, 2004, p. 42-43) afirma que os jovens memorizam com facilidade histórias que seguem uma estrutura formal e elementos que têm uma significância causal na História. Quando reconstroem a informação numa narrativa histórica normalmente seguem esta estrutura formal, ou seja, ao “ouvir e ler uma narrativa”

45), aproxima a simplicidade de traços à identificação do leitor consigo mesmo. A jovem Madalena, ao apontar que os quadrinhos geram reflexão, aproxima-se tanto dos teóricos dos quadrinhos como de Georges Snyders (1988, p. 23-24), o qual afirma que estes artefatos permitem aos alunos participar das alegrias da “cultura primeira” que produz já suas as primeiras inquietações.

Entretanto, Emília e Teodora afirmam que a alegria expressa pelos quadrinhos está contraposta aos “livros normais”. Isto vai ao encontro de Snyders quando afirma que a cultura primeira, se não for sistematizada por uma “cultura elaborada”, limita os jovens a um horizonte cultural restrito.

## 2. Você gosta de histórias em quadrinhos?

**TABELA 8 – GOSTA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Gosta	Nº de jovens
<b>Sim</b>	<b>33</b>
Não	2

## 3. Você lê histórias em quadrinhos?

**TABELA 9 – LÊ HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Lê	Nº de jovens
<b>Sim</b>	<b>26</b>
Não	7
Raramente	1
Sim e não	1

Percebe-se nas tabela 8 e 9 que os estudantes, em sua maioria absoluta, gostam e lêem histórias em quadrinhos e que estes artefatos culturais estão ligados a uma cultura juvenil comum constituída por uma estrutura de sentimentos como já apontavam Eric Hobsbawm (1995, p. 326) e Raymond Williams (2003, p. 53-58). É importante ressaltar que algumas jovens que não gostam de quadrinhos, têm especificidades ou mesmo contradições no confronto com outras questões. Alice (14 anos) forneceu a definição mais aproximada em relação à dos teóricos dos quadrinhos, o que aponta para uma boa compreensão dos quadrinhos, apesar da pouca frequência de leitura (uma a três vezes por ano). Já uma das jovens que indicaram que não lêem quadrinhos, Bianca (15 anos), afirmou que além de gostar de quadrinhos, só os lê “quando espera para ser atendida na dentista”.

---

estes sujeitos memorizam mais os acontecimentos articulados a causas do que os apresentados

#### 4. Quais histórias em quadrinhos você lê?

As respostas a esta pergunta exigiram a construção de duas tabelas, pois alguns jovens afirmaram categoricamente que só liam um tipo ou um título de histórias em quadrinhos. A esses está reservada a tabela 10. Já a tabela 11 contém todas as indicações de leituras dos entrevistados, inclusive os da tabela 10. Os números entre parênteses representam a quantidade de citações de personagens e títulos presentes nas questões 6d, 7, 8 e 9.

**TABELA 10 – LÊ QUAIS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

HQs	Nº de jovens
Somente Turma da Mônica (Maurício de Souza)	11
Somente mangás	2
Lêem de tudo	2
Somente Marvel	1

A tabela 10 aponta uma preferência exclusiva da parte dos jovens pelas histórias da Turma da Mônica (onze) produzidas pelo quadrinista brasileiro Maurício de Souza, seguidos por duas jovens que só lêem mangás japoneses, outros dois que lêem de tudo e um que lê somente revistas da editora estadunidense Marvel. Estes dados podem indicar uma fidelidade dos alunos em relação a determinadas histórias em quadrinhos. Entretanto, no confronto com outras questões percebe-se que os leitores exclusivos da Turma da Mônica lêem esta história, seja quando a revista está à mão, seja quando não têm nada para fazer; é comum lembrarem desta revista jovens que há muito tempo não lêem histórias em quadrinhos conforme indicam os seguintes testemunhos:

**“Faz muito tempo que eu não leio, mas quando eu lia, era da Turma da Mônica, Chico Bento e tal tipo; essas historinhas do Maurício de Souza.” (Íris – 14 anos).**

**“Atualmente nenhuma, mas já li Turma da Mônica e histórias do Maurício de Souza.” (Ofélia – 14 anos).**

Deve-se lembrar que Íris foi, contudo, uma jovem que afirmou a importância da identificação com os personagens permitida pelas histórias em quadrinhos.

**TABELA 11 - TIPOS DE HQS**

Tipos de HQs (editoras, mangás, títulos ou autores)	Desdobramentos	Nº de jovens	
<b>Turma da Mônica (Maurício de Souza)</b>	Chico Bento	1	<b>26 (+3)*</b>
Mangás	<b>Dragon Ball Z</b>	<b>5</b>	22 (+3)*
	Cavaleiros do Zodíaco	3	
	Sakurai Card Captors	2	
	Angel Sanctuary	1	
	Blade	1	
	Chonchu	1	
	Inu Yasha	1	
	Lobo Solitário	1	
	Love Hina	1	
	Negima	1	
	Samurai X	1	
	Slan Dunke	1	
	Tsubasa	1	
	X	1	
	Vagabond	1	
	Pokémon	0 (+1)*	
Marvel	<b>Homem-Aranha</b>	<b>5 (+1)*</b>	11 (+1)*
	X-Men	4	
	Capitão América	1	
	Wolverine	1	
Disney	Pateta	1	4
	Pato Donald	1	
	Tio Patinhas	1	
	Zé Carioca	1	
	Mickey	0 (+1)*	
DC Comics	Sandman	1	2
	Superman	1	
Outros	<b>Asterix</b>	<b>3 (+3)*</b>	19 (+10)*
	Garfield	2	
	Calvin e Haroldo	1	
	Dead Boys	1	
	Fantasma	1	
	Fruits Basket	1	
	Groo	1	
	Hagar	1 (+3)*	
	Mafalda	1	
	Senhor dos Anéis	1	
	Simpsons	1 (+1)*	
	Sin City	1	
	Tex	1	
	Tintin	1	
	Vampyro	1	
	Wölf	1	
	Pooh	0 (+2)*	
	Super Poderosas	0 (+1)*	

\* Os números entre parênteses representam às vezes em que estas HQs foram citadas nas repostas às perguntas 6d, 7, 8 e 9.

A tabela 11 revela e confirma o predomínio da leitura pelos jovens da **Turma da Mônica** (vinte e seis). Entretanto, só ocorre uma citação específica de um título desta coleção: Chico Bento. Fora essa citação da jovem Íris (14 anos) só há

indicações genéricas desta coleção, ao contrário do que ocorre com os mangás japoneses, que são citados vinte e duas vezes pelos jovens — e quase sempre acompanhados de um ou mais títulos específicos. Características marcantes dos leitores de mangás são a amplitude e a diversidade de leituras, pois geralmente lêem mais de um título de várias editoras e múltiplos matizes; as duas exceções exclusivas indicadas na tabela 10 confirmam esta regra. Observe-se o que relatam os jovens leitores de mangás:

**“Dragon Ball, Cavaleiros do Zodíaco, Tex, Turma da Mônica.” (Tristão – 14 anos).**

**“Turma da Mônica, mangás, Asterix e Obelix, entre outros.” (Ciro – 14 anos).**

**“Mangás (Dragon Ball Z); Turma da Mônica; Cavaleiros do Zodíaco.” (Lúcio – 16 anos).**

**“Sin City, X-Men, Wölf, Samurai X, Love Hina, Blade, Chonchu, Tsubasa, Negima, Fruits Basket, Lobo Solitário, Dead Boys, X, Inu Yasha, Sandman, Vampyro, Angel Sanctuary, Garfield, Sakura, Cavaleiros do Zodíaco, Slan Dunke, entre muitos outros (Senhor dos Anéis, Tintin, Fantasma, Capitão América).” (Teodora – 16 anos).**

Outro aspecto a se destacar da tabela 11 é a diversidade de outros quadrinhos lidos pelos jovens (dezenove citações distintas) que não são nem da **Turma da Mônica**, nem mangás, nem da Marvel ou da Disney — as quais estão ligadas às grandes empresas nacionais e transnacionais da indústria cultural. Nesse elenco alternativo estão presentes histórias satíricas ou alternativas estadunidenses como **Calvin e Haroldo**, **Garfield**, **Groo**, **Hagar**, **Simpsons** e **Sin City**; histórias européias **Asterix** (França), **Tex** (Itália) e **Tintin** (Bélgica); além da argentina **Mafalda**. Esta amplitude nas leituras revela o caráter claramente internacionalista da cultura juvenil como aponta o historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 326), pois estas histórias em quadrinhos acolhem e circulam elementos de todas as culturas do planeta. Isto também aponta novamente para a existência de uma cultura comum entre os jovens como já indicavam Snyders (1988, p. 23-24) e Williams (2003, p. 53). Elemento de grande relevância para esta pesquisa é que a maior parte das histórias citadas tem como protagonistas personagens no estilo de cartum, que como afirma McCloud (2005, p. 41-43), permitem o desenvolvimento de uma relação identitária entre o leitor e o artefato cultural.

## 5. Com que frequência você lê histórias em quadrinhos?



**TABELA 12 – FREQUÊNCIA COM QUE LÊ HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

<b>Frequência</b>	<b>Nº de jovens</b>
<b>1 a 3 vezes por mês</b>	<b>15</b>
<b>1 a 3 vezes por ano</b>	<b>13</b>
1 ou 2 vezes por semana	3
3 a 5 vezes por semana	3
Nenhuma	1
Todos os dias	0

A tabela 12 revela que a maioria dos alunos dessa turma lê histórias em quadrinhos com uma frequência média de uma a três vezes por mês (quinze); se for incluída a alta frequência de leitura de alguns jovens (seis) ter-se-á um total de vinte e um leitores contumazes destes artefatos culturais. Isto possibilita afirmar que as histórias em quadrinhos estão inseridas em suas práticas culturais cotidianas. Entretanto, dezesseis jovens — uma minoria expressiva — indicaram que lêem estes artefatos com pouca ou nenhuma frequência; mas o fato de que quinze deles afirmaram que lêem uma a três vezes por ano também permite inferir que as histórias em quadrinhos são um elemento de sua cultura juvenil.

## **6. Como as histórias em quadrinhos estão presentes em sua realidade?**

### **a) Em quais momentos você lê?**

**TABELA 13 – MOMENTOS DE LEITURA**

<b>QUANDO</b>	<b>Nº de jovens*</b>
<b>Quando não têm o que fazer</b>	<b>12</b>
Antes de dormir	8
Quando têm tempo livre	8
Nas horas de lazer	4
Quando quer aprender ou está pesquisando	2
Aos sábados	1
Quando descansa de atividades físicas	1
Quando está cansado	1
<b>ONDE</b>	<b>Nº de jovens*</b>
<b>Em casa</b>	<b>5</b>
Em viagem	1
Na Itiban (loja especializada em HQs)	1
Nas aulas de História	1
No consultório	1
No dentista	1
No ônibus	1
Nos livros didáticos	1
<b>COM QUEM</b>	<b>Nº de jovens*</b>
<b>Sozinho (a)</b>	<b>3</b>
Com alguém que têm histórias em quadrinhos	1
Com a família	1
Não respondeu	1

\* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

As respostas fornecidas a esta pergunta fizeram com que a tabela 13 fosse classificada em três itens: quando lêem quadrinhos, onde lêem e com quem lêem. Esta classificação é uma tentativa de categorização das informações, pois geralmente elas se apresentam na mesma resposta.

A maioria absoluta das respostas dos jovens (vinte e dois) indicou que eles lêem quando não têm nada para fazer, têm tempo livre, nas horas de lazer e/ou antes de dormir. Dois apontaram que lêem quadrinhos quando estão estudando ou pesquisando. O local preferencial de leitura é a própria casa; alguns afirmaram que lêem durante viagens e na espera e/ou trajeto do ônibus; outros dois ainda na espera em consultórios médicos ou dentista. Dois apontaram que lêem quadrinhos nas aulas de História e nos livros didáticos. Uma afirmou que lê aos sábados em uma loja especializada em quadrinhos. Três alunos indicaram que lêem sozinhos e dois com alguém que tem quadrinhos ou com a família. Observe-se algumas respostas:

**“Em momentos de tempo livre (lazer) e quando estou procurando algo sobre certo assunto.” (Rosa – 14 anos).**

**“No ônibus, quando eu tô indo e/ou voltando do colégio e em casa.” (Íris – 14 anos).**

**“Quando vou a algum consultório ou quando aparecem em livros didáticos.” (Madalena – 15 anos).**

**“Normalmente leio à noite ante de ir dormir; aos sábados vou na Itiban [*sic.*] para ler.” (Teodora – 16 anos).**

Estas respostas indicam a variedade de momentos em que os estudantes lêem quadrinhos. O fato de que a maioria dos jovens afirma que lê em momentos livres pode indicar a diminuição das horas de lazer ou a diversificação de suas atividades nestes momentos. Isto também pode indicar, como afirmam Georges Snyders (1988 p. 23-24) e os teóricos dos quadrinhos Will Eisner (1999, p. 51-53, 54, 78) e Scott McCloud (2005, p. 30-31), que a leitura destes artefatos exige muito mais esforço intelectual do que assistir televisão ou ouvir músicas da indústria cultural. Este aspecto pode explicar também porque alguns alunos, como Madalena, apontam os livros didáticos como um local de entrada das histórias em quadrinhos na cultura escolar. Inicie uma análise sobre este fenômeno cultural na segunda seção do capítulo 2.

## b) Com quem você lê?

**TABELA 14 – COM QUEM REALIZA A LEITURA**

Quem	Desdobramentos	Nº de jovens	
<b>Sozinho (a)</b>		<b>33</b>	
Com a família		2*	
Com os amigos		0	
Outros	Com os sobrinhos	1*	1

\* O mesmo sujeito marcou "com a família" e "outros".

A tabela 14 aponta que a maioria dos jovens (trinta e três) tem o hábito de ler sozinho as histórias em quadrinhos. Outros dois frisaram que lêem com a família; Luciana (15 anos) indicou que lê com seus sobrinhos. Esses dados comparados com os das tabelas 8, 9, 12, 18, 19 e 20 podem indicar que a sociabilidade permitida por estes artefatos não está nas práticas de leitura — a não ser quando na proximidade da família —, mas, sim, na consciência coletiva que eles produzem, porque os quadrinhos fazem parte de uma estrutura de sentimentos ligada a uma cultura juvenil. Isto pode explicar porque em momento algum os alunos desta turma afirmam que lêem junto com amigos. Isto vai ao encontro do que Raymond Williams (2003, p. 53-58) propõe quando afirma a existência de uma estrutura de sentimentos entre os jovens e a idéia de que há uma experiência visual comum entre esses sujeitos quando lêem uma história em quadrinhos (EISNER, 1999, p. 5 e 7).

## c) Os personagens e situações das histórias em quadrinhos estão presentes em seu cotidiano? Onde?

**TABELA 15 – AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ESTÃO PRESENTES NO COTIDIANO**

Presença das HQs		Desdobramentos		Nº de jovens	
Não	Mas não tem certeza			1	21
	Pois são apenas personagens			1	
Sim	Pois está no dia-a-dia (cotidiano)	Cita Cascão	1	3	11*
	Na escola		3		
	Reflexão interior	Memórias (lembranças)	1	2	
		Usa gestos e reflexões das HQs	1		
	Com os amigos		1		
	Em casa		1		
	Na escola		1		
	No dia-a-dia das personagens		1		
	Nos problemas da sociedade (racismo, mídia)		1		
	Todo dia e no lazer		1		
Às vezes (depende)	Com amigos		2		3
	Com os tios		1		

---

\* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

---

A maioria dos jovens (vinte e um) afirmou que os personagens e situações das histórias em quadrinhos não estão presentes em seu cotidiano. Somente dois jovens que negaram justificaram ou matizaram suas respostas:

**“Não. (Eu acho).” (Isolda – 16 anos).**

**“Não. São apenas personagens.” (Percival – 15 anos).**

A justificativa da negação de Percival de que “são apenas personagens”, pode indicar que alguns jovens distinguem radicalmente o mundo do discurso e da fantasia dos quadrinhos do mundo real externo a eles e de que talvez não haja relação alguma entre estes dois níveis. Entretanto, existe uma circularidade entre as estruturas material e espiritual do mundo, uma permitindo e delimitando a constituição da outra; a cultura comum é o elemento que as relaciona (Williams, 2003). No entanto, é importante frisar que a maioria dos jovens somente negou a relação entre os personagens e o mundo cotidiano, mas não a justificou.

Contudo, quatorze jovens tiveram dúvidas ou afirmaram a existência de relações entre os personagens e situações dos quadrinhos em seu cotidiano. Destes que afirmaram a presença dessas relações três indicaram que estão no seu dia-a-dia; um deles, inclusive, relaciona um de seus parentes ao personagem **Cascão** criado por Maurício de Souza. Outros três apontaram a escola como um local de sua presença. Outros, ainda, indicaram sua presença na memória ou no uso de “gestos e reflexões” presentes nos quadrinhos:

**“Normalmente em mangás, quando falam do dia-a-dia das personagens, como na escola.” (Virgília – 14 anos).**

**“Sim. Estão presentes como problemas da sociedade, principalmente com os problemas com o racismo e com a mídia.” (Rosa – 14 anos).**

**“Sim. Por serem histórias que relatam o cotidiano. Às vezes você as transfere para a realidade. Um exemplo é minha irmã; ela tem 4 anos e quando não quer tomar banho eu a chamo de Cascão.” (Ofélia – 14 anos).**

**“Eles estão presentes mais no meu ‘interior’ do que nas coisas que acontecem. Às vezes utilizo reflexões e gestos que eu li em um HQ ou num mangá no meu dia-a-dia.” (Teodora – 16 anos).**

É importante notar que tanto Virgília como Teodora relacionam os mangás com o seu cotidiano e suas reflexões e gestos; nesse mesmo sentido, Rosa afirma que os quadrinhos possibilitam uma reflexão sobre o racismo e a mídia; por fim, Ofélia identifica sua irmã com um personagem cartum: o Cascão. As afirmações dessas jovens revelam o poder de empatia permitido pelas histórias em quadrinhos, principalmente aquelas que utilizam a força de conclusão e identificação do cartum (McCloud, 2005, p. 30-45). Aspecto fundamental é que esta identificação não é alienante, mas sim permite uma reflexão sobre si mesmas e os comportamentos de pessoas próximas e sobre os grandes problemas da sociedade contemporânea. Mikhail Bakhtin (Volochínov) (1995, p. 42,129) já afirmava(m) que a consciência subjetiva participa de uma coletividade regida por sistemas morais, científicos, legais e estéticos que possuem significação social que tem íntima relação com os temas e conteúdos produzidos pelos seres humanos. Já Snyders (1988), apontava para essa possibilidade de reflexão permitida pelos quadrinhos, mas a reflexão crítica é aprimorada, segundo McCloud (2005, p. 81), de modo mais acentuado com a leitura de quadrinhos que já pertencem a uma cultura artística e filosófica elaborada, tal como ocorre com a maioria dos mangás. Estes se utilizam de cartuns para que a complexidade das idéias e dos sentimentos atinja mais fortemente o leitor.

**d) Os personagens e situações das histórias em quadrinhos estão presentes nos seus objetos escolares? Em quais?**

**TABELA 16 – OS PERSONAGENS E SITUAÇÕES DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ESTÃO PRESENTES NOS OBJETOS ESCOLARES**

Presença de personagens e situações	Desdobramentos		Nº de jovens		
			1	2	
Não	Não hoje	Mas da 1ª a 4ª série (penal, lapiseira, lápis: da Turma da Mônica)	1	2	22
	No colégio não			1	
	Porque são histórias fictícias			1	
Sim	<b>Nos cadernos (capas):</b> Homem-Aranha, Pooh, Simpsons			5	9*
	Canetas: Pooh e Mickey			3	
	Nos penais (estojos): Mônica			2	
	Lápis			2	
	Livros			1	
	Livros didáticos			1	
	Meias: Super Poderosas			1	
	Quebra-cabeças: Pokémon			1	
	Situações de humor e debates			1	
	Situações iguais			1	
Não lembram	Normalmente não, mas na escola sim			1	3

\* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

A classificação das respostas presentes na tabela 16 seguem o mesmo padrão da tabela 15, ou seja, uma maioria de vinte e cinco jovens afirma que não lembra ou que os personagens e situações dos quadrinhos não estão presentes nos seus objetos escolares. Mas alguns alunos matizam suas respostas:

**“Não, pois geralmente são histórias fictícias.” (Abelardo – 15 anos).**

**“Não, mas antes (na 1ª à 4ª série) tinha penal, lapiseira, lápis da Turma da Mônica.” (Cássio – 15 anos).**

A resposta de Abelardo indica que os personagens das histórias em quadrinhos não estão presentes em seus materiais escolares, pois pertencem a um mundo fictício. Já Cássio afirma que, no passado, possuía objetos escolares com representações de personagens da Turma da Mônica. O importante é que sua negativa revela uma explicação voltada para uma orientação prática no tempo. Este tema será discutido na quarta seção deste capítulo.

Quanto aos nove jovens que afirmaram a presença de personagens em objetos escolares, muitos deles indicaram quais personagens estão presentes em seus objetos:

**“Ah, ó! Eu não sei se entendi a pergunta como era para entender, mas eu vou responder como eu entendi. Bom, o meu estojo é da Mônica, e as situações, bom... Eu não sei, porque retratam a vida da gente. Então, é claro que existem situações iguais.” (Íris – 14 anos).**

**“Sim, geralmente em livros didáticos.” (Amélia – 14 anos).**

**“Sim. Caderno do Homem-Aranha e dos Simpsons.” (Otelo – 15 anos).**

Apesar de cinco jovens afirmarem que os personagens estão presentes em seus cadernos a tabela 16 aponta, junto com as frases citadas, a variedade de objetos com personagens representados. Alguns alunos frisaram que as situações presentes nos quadrinhos também se apresentam em situações de humor e debates. Amélia aponta para a existência destes personagens e situações nos livros didáticos. Mesmo sendo minoritária na turma, esta parcela deixa claro novamente que participa de uma estrutura de sentimentos própria de uma cultura juvenil (Williams, 2003, p. 53-58). Além disso, aparecem elementos dos quadrinhos seja em artefatos ligados cultura escolar (livro didáticos) seja em objetos escolares (penais, cadernos, etc.).

## 7. Por que você lê histórias em quadrinhos?

**TABELA 17 – POR QUE LÊ HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Motivos	Desdobramentos		Nº de jovens*		
Porque são divertidas	São de fácil leitura	São ilustradas e possuem as feições das pessoas, locais	1	5	18
	Ajudam nas atividades escolares		1		
	São irônicas		1		
	São sinceras		1		
	Possuem temas legais		1		
Por passatempo					5
Porque são interessantes	Mangás		1		5
Porque eu gosto	Turma da Mônica		1		5
Por não ter nada para fazer					4
Por distração					3
Ajuda a sair do cotidiano					1
Para esquecer os problemas (colégio)					1
Para se relacionar com seu passado e seu cotidiano e possuir conhecimento histórico (Edo, Meiji, Samurais, costumes): mangás					1
Pela criatividade do autor: personagens, falas e idéias					1
Não lê: só se a HQ estiver na sua frente					1

\* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

Os resultados expressos pelos dados da tabela 17 apontam que dezoito jovens lêem histórias em quadrinhos porque acham que são divertidas; destes, cinco afirmam que os quadrinhos são de fácil leitura; um deles afirma que elas ajudam nas atividades escolares. Doze estudantes afirmam que lêem por passatempo, por que não têm nada para fazer ou por distração, enquanto dez lêem quadrinhos porque gostam ou acham interessantes. Dois indicam que essas histórias ajudam a esquecer os problemas da vida ou do colégio. Além disso, outros dois alunos relacionam os quadrinhos com o conhecimento histórico ou com a criatividade:

“Porque elas são um modo de me distrair. Também porque são um modo de ler uma história bem melhor do que se pegar um livro, pois são ilustradas, mostrando as feições das pessoas, os locais e outros mais.” (Rosa – 14 anos).

“Por eu preferir o mangá. Os livros de história são muito entediantes; já o mangá não é.” (Antônio – 15 anos).

“Porque eu acho muito legal as histórias, os personagens, as falas. Enfim, o que me deixa impressionado em uma história é a criatividade e a idéia do criador quando criou as histórias.” (Demétrio – 15 anos).

**“Porque eu gosto da forma como é passada a história. Muitas vezes as situações apresentadas se encaixam em coisas que eu já vivi ou estou vivendo, e isto faz com que eu me prenda ainda mais no HQ ou no mangá. Gosto também da história do próprio país que às vezes é contada. Por exemplo, você pode aprender muitas coisas sobre a era Edo, Meiji, samurais e costumes lendo mangás.” (Teodora – 16 anos).**

As respostas desses jovens apontam que, por meio das histórias em quadrinhos, vivenciam as alegrias da cultura primeira e as relacionam com a cultura escolar ou elaborada (Snyders, 1988 p. 23-24, 46-50). Alguns, como Rosa e Adriano, lêem quadrinhos porque para eles estes artefatos são melhores do que os livros em geral ou de História, pois são ilustradas e representam rostos e lugares. McCloud (2005, p. 42-43) afirma que o equilíbrio entre a representação realista dos cenários e a abstração do cartum permite que o leitor vivencie o personagem e fique imerso na paisagem e no local desenhado. Demétrio admira o poder criador presente na arte dos quadrinhos e as idéias dos narradores. Já Teodora propõe uma relação complexa entre a leitura das situações presentes nas histórias em quadrinhos; além disso, ela valoriza a presença de um conhecimento histórico elaborado nos mangás indo ao encontro das afirmações de McCloud (2005, p. 100) a respeito do poder de conclusão dos quadrinhos, onde o leitor produz conhecimento a partir de suas experiências culturais.

Com esses dados percebe-se claramente que os jovens, como afirmava Williams (2003, p. 53-58), participam de uma estrutura de sentimentos da qual os quadrinhos fazem parte. Existe uma aparente contradição entre suas repostas em relação ao número reduzido dos que optaram pela leitura das histórias em quadrinhos como forma de lazer e de que elas estão pouco presentes no cotidiano e nos objetos escolares com os dados que afirmam que a maioria absoluta dos jovens gosta e lê estes artefatos. Isto se deve possivelmente por causa da concorrência com as outras formas de mídias (muitos delas mais acessíveis como a música, a televisão e até mesmo a internet) e devido ao pouco tempo livre ou de lazer dos jovens. Outros fatores que dificultam o acesso às histórias em quadrinhos são, segundo McCloud (2006, p. 6-24), um relativo preconceito tradicional contra estes artefatos, o seu preço elevado para os padrões econômicos dos estudantes de escolas públicas, a pequena visibilidade pública desse artefato e da variedade de seus gêneros em relação a outras mídias e, ainda, a linguagem formal muito especializada dos quadrinhos atualmente mais vendidos: as histórias de super-heróis. Um sujeito que não conheça a complexidade formal e visual do gênero de



quadrinhos estadunidense mais vendido dificilmente voltaria a ler esse artefato cultural.

Entretanto, percebeu-se que a maioria dos jovens desta turma lê histórias que passam ao largo das histórias de super-heróis, demonstrando a diversidade de leitura dos mesmos. Os dados apontam que somente nove deles não gostam ou não lêem histórias em quadrinhos (um deles as lê somente quando está no dentista) e permitem inferir que realmente esses artefatos participam da cultura comum dos jovens.

### RELAÇÃO ENTRE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O CONHECIMENTO ESCOLAR

#### 8. Você acha que as histórias em quadrinhos têm valor para o aprendizado em geral? Por quê?

**TABELA 18 – ACREDITA QUE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS TÊM VALOR PARA O APRENDIZADO EM GERAL**

Valor para a aprendizagem	Desdobramentos		Nº de jovens	
Sim	Aprendizagem geral	Aprender com humor (fácil aprendizagem, atrai as pessoas e possui um jeito diferente)	6	13
		Facilitam o entendimento de textos	2	
		Transmitem mensagens	2	
		Apresentam novidades no aprendizado	1	
		Maneiras diferentes de aprender	1	
		Permitem a concentração e a seleção de mensagens	1	
	Aprendizagem de História	Fatos cotidianos (presente/passado)	2	9
		Fatos históricos	1	
		Histórias e idéias antigas (simples e fáceis)	1	
		Mostram os dois lados de um fato ou de uma pessoa	1	
		Relatam fatos históricos verdadeiros	1	
		Valores éticos e morais (cita Asterix)	1	
	Aprendizagem disciplinar	Em mais de uma disciplina	5	5*
		Em Português, História, Geografia e Filosofia	1	
		Por descontração (tirinha)	1	
		Compreensão fácil	1	
		Temas e linguagens	1	
	Mostram atos ou valores morais		4	31*
	Permitem a reflexão sobre a sociedade		1	
Não	Somente em Português, para treinar a leitura		1	1
Depende	Algumas HQs ajudam com exemplos práticos e simples		1	1

Não responderam	2
-----------------	---

\* Alguns itens estavam na mesma resposta, daí a discrepância numérica.

Os dois estudantes que negaram ou tiveram dúvida sobre o valor das histórias em quadrinhos matizaram suas respostas: um deles diz que os quadrinhos têm valor para Português no treino da leitura e, outro, afirma que fornecem exemplos práticos e simples.

Trinta e um jovens afirmaram que as histórias em quadrinhos têm valor para o aprendizado em geral. Dos treze alunos que apontaram explicitamente o valor dos quadrinhos para o aprendizado em geral, seis indicaram que estes artefatos permitem aprender com humor, três apontaram que estes artefatos transmitem mensagens e permitem a concentração, dois que facilitam o entendimento de textos e dois que apresentam novidades e maneiras diferentes de aprender. Nove escreveram que as histórias em quadrinhos têm valor para a aprendizagem em História, sendo que por três vezes fatos cotidianos e históricos são citados; um estudante apontou que os quadrinhos mostram os dois lados de um fato ou de uma pessoa. Por cinco vezes foi escrito que os quadrinhos permitem a aprendizagem de mais de uma disciplina. Cinco sujeitos indicaram que estes artefatos mostram atos ou valores morais e permitem refletir sobre a sociedade:

**“Normalmente, sim. Pois quando os quadrinhos são divertidos e engraçados a compreensão é mais fácil. Além do mais, você grava mais facilmente o assunto.” (Virgília – 14 anos).**

**“Algumas sim. Há histórias em quadrinhos que nos fazem refletir sobre a sociedade em geral.” (Alice – 14 anos).**

**“Sim. Porque elas podem apresentar atos morais.” (Eric – 14 anos).**

**“Sim. Porque você pode aprender sobre História com o Asterix, por exemplo, entre outras coisas éticas e morais que algumas tiras passam.” (Luciana – 15 anos).**

**“Sim, podem citar exemplos históricos e idéias antigas de uma forma mais simples e fácil de ser assimilada.” (Artur – 16 anos).**

**“Sim. As histórias normalmente tentam mostrar os dois lados de um fato ou das pessoas, e nos dá uma visão mais ampla sobre o assunto.” (Teodora – 16 anos).**

É importante notar que os jovens têm plena consciência da significância dos quadrinhos para o aprendizado em geral. Ao afirmarem, como Virgília, que aprender com humor facilita a compreensão de um conteúdo e permite memorizá-lo com mais facilidade, pode-se apontar para a importância e força que a narrativa gráfica possui

para o desenvolvimento do conhecimento do jovem. Quanto ao aprendizado em História, que foi indicado nove vezes, percebe-se que os conceitos valorizados se referem a valores morais e éticos além de fatos históricos. Inclusive, Teodora mostra a possibilidade de que os quadrinhos podem fornecer uma visão multiperspectivada de um fato ou sujeito históricos. Possivelmente isto indique que, com os devidos cuidados, os quadrinhos permitam atingir uma consciência histórica elaborada (RÜSEN, 1992, 28-30). Entretanto, conforme expressou Emília (15 anos) alguns jovens podem achar que as histórias em quadrinhos “relatam fatos verdadeiros”. Ver-se-á sobre esse aspecto na terceira seção deste capítulo.

Essas inferências permitem que se compreenda a escola como um espaço da experiência cultural dos jovens, local em que artefatos como os quadrinhos, pelo menos em possibilidade, fornecem uma passagem de uma cultura primeira para uma cultura elaborada e sistematizada (SNYDERS, 1988, p. 31-33).

#### 9. Você acha que as histórias em quadrinhos têm valor para o aprendizado em História? Por quê?

**TABELA 19 – ACREDITA QUE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS TÊM VALOR PARA O APRENDIZADO EM HISTÓRIA**

Valor para a aprendizagem em História	Desdobramentos		Nº de jovens		
Sim	Aprender se divertindo	Fácil aprendizagem	1	11	31
	Aprendizado geral	Permitem gravar o conteúdo na memória (são mais fáceis que o livro, diferentes, claras)	3	10	
		Permitem uma aprendizagem diferente	2		
		Transmitem mensagens	1		
	Aprendizado em História (conteúdos, conceitos e métodos)	Temas e conteúdos Forma criativa e descontraída Desenhos e detalhes (permitem compreender a complexidade da História) Conteúdos interessantes	4		
		Métodos Comparação entre as HQs e a História	1		
		Conceitos Fatos históricos Segunda Guerra Mundial Fácil memorização de um fato engraçado e com um sentido para o aluno Explicam fatos de modo divertido	5 3	10	

		<b>Relação presente/passado</b> HQs: cotidianos e fatos passados contados de modo engraçado Passado e presente da história geral	2		
	Personagens de HQs citados	Hagar: conteúdo histórico, <b>idéias da História</b> , personagens históricos	3	5	
		<b>Asterix</b> : personagens históricos; e aulas de história (relatam o que aprendem)	2		
Não	1				
Depende	Desenvolvimento de <b>idéias</b> simples sobre a História			1	2
Não respondeu	1				

Segundo os dados construídos na tabela 19, manteve-se o padrão existente na tabela 18. Trinta e um jovens afirmaram que as histórias em quadrinhos têm valor para o aprendizado em História. Por onze vezes afirmaram que aprendem se divertindo com os quadrinhos. Três alunos afirmam que, de uma maneira geral, estes artefatos permitem memorizar o conteúdo, pois são mais fáceis que o livro. Com relação aos dez estudantes que afirmaram claramente que os quadrinhos têm valor para o aprendizado em História, por quatro vezes se referiram à relação deste artefato com temas e conteúdos históricos; por uma vez com métodos; por cinco vezes conceitos, principalmente com fatos históricos (três); e por duas vezes com relação entre o passado e o presente. Citaram cinco vezes personagens das histórias em quadrinhos: Hagar e Asterix. Eis o que os jovens relataram:

**“Têm, porque as histórias em quadrinhos não precisam relatar só o cotidiano, podem também falar sobre o passado de uma forma engraçada.” (Ofélia – 14 anos).**

**“Sim, pois entram em muitos fatos importantes, como por exemplo, a 2ª Guerra Mundial e suas consequências.” (Rosa – 14 anos).**

**“Sim, pois em algumas histórias há ‘comparações’ ou histórias mesmo, que fazem parte da História.” (Natacha – 15 anos).**

**“Sim. A maioria aborda certos temas complicados, que conseguimos compreender melhor através das histórias em quadrinhos e através dos desenhos, detalhes, etc.” (Morgana – 15 anos).**

**“Sim. Por exemplo, Asterix é uma história em quadrinhos que relata o que aprendemos nas aulas de História.” (Emília – 15 anos).**

**“Sim, pois fica mais fácil para o aluno memorizar um fato que seja engraçado, que traga algum sentido para a vida dele, do que simplesmente ler um texto e saber que se trata de um fato histórico.” (Madalena – 15 anos).**

Primeiramente, os jovens expressam claramente uma relação entre as histórias em quadrinhos e o conhecimento histórico, principalmente com os fatos e

relatos históricos, como aponta Rosa, por exemplo. Em segundo lugar, Natacha percebe nas histórias em quadrinhos um método histórico: a comparação. E por fim, os relatos de Morgana e Madalena indicam uma potencialidade nas histórias em quadrinhos para facilitar a compreensão de temas complexos a partir de desenhos e detalhes e, ainda, permitir a memorização, pois podem fornecer um sentido para a vida do leitor. Estas considerações vão ao encontro do que Snyders (1988, p. 46, 48) comenta sobre o conhecimento escolar: tanto a escola como o seu conhecimento elaborado deve fornecer um sentido para suas vidas; e a História fornece esse sentido ao propor uma dialética entre permanências e rupturas. Scott McCloud (2005 e 2006) já percebe esse potencial histórico das histórias em quadrinhos no seu modo de explicar como o fenômeno da conclusão ou preenchimento de idéias pelo leitor aborda o tempo: na forma de possibilidades de ação e criação.

#### **RELAÇÃO ENTRE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR**

**10. Você acha que é possível aprender conteúdos históricos por meio de histórias em quadrinhos? Por quê?**

**TABELA 20 – ACREDITA QUE É POSSÍVEL APRENDER CONTEÚDOS HISTÓRICOS POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Aprendizagem de conteúdos históricos		Desdobramentos		Nº de jovens		
Sim	Para um aprendizado fácil		10		32	
	Para aprender se divertindo	Uso de comédias	1	8		
	Influências das HQs	As HQs se relacionam com os conteúdos históricos	3	8		
		Facilitam a explicação do professor	1			
		Transmitem mensagens	1			
		Para compreender o professor e os textos dos livros didáticos	1			
		Conteúdos interessantes: culturas, pessoas e épocas diferentes	1			
	Conteúdos, conceitos e métodos	Temas e conteúdos		4		13
		Apresentam detalhes para a compreensão Apresentam criatividade nos desenhos Apresentam personagens de mitologia ou importantes historicamente Para ilustrar o conteúdo				

		<b>Métodos</b> Para gravar o conteúdo (memorizar e estimular a curiosidade) Por causa da sua linguagem: prendem a atenção do leitor para ler até o final	3		
		<b>Conceitos: fatos históricos</b> Para memorização com imagem e diálogo Para explicá-los pelas HQs	2		
		Para aperfeiçoar o conhecimento			1
Não		Porque elas só ajudam, mas não ensinam	1		2
		Porque o conteúdo fica vago	1		
Talvez não		Talvez para ajudar a compreender e fixar o conteúdo	1		1

Dos três jovens, que negaram ter dúvidas sobre a possibilidade de aprender conteúdos históricos por meio das histórias em quadrinhos, um afirmou que elas ajudam, mas não ensinam, outro porque cria que o conteúdo fica vago com estes artefatos, e outro escreve que talvez os quadrinhos ajudem a compreender e fixar o conteúdo.

A tabela 20 manteve o padrão das duas anteriores, pois trinta e dois jovens afirmaram que é possível aprender conteúdos em História por meio dos quadrinhos. Por dezoito vezes apontaram que os quadrinhos permitem um aprendizado histórico fácil e divertido. Dentre os oito que indicaram a influência das histórias em quadrinhos em relação aos conteúdos, dois escreveram que estes artefatos facilitam tanto a explicação do professor como a compreender o que ele diz e os textos dos livros didáticos. Dentre os treze que relataram sobre conteúdos, conceitos e métodos, quatro afirmaram que os detalhes, a criatividade nos desenhos, personagens mitológicos ou históricos e a ilustração permitem abordar o conteúdo; três deles apontaram que elas permitem a memorização do conteúdo e que a linguagem destas histórias prende a atenção durante a leitura; duas alunas afirmam que as imagens e os diálogos possibilitam a memorização dos fatos e também explicá-los. Eis os seus relatos:

**“Sim. Porque às vezes não entendemos totalmente o que o professor fala, ou não entendemos os textos do livro, e com as histórias em quadrinhos passamos a entender.”** (Enide – 14 anos).

**“Sim. Porque a maioria apresenta culturas diferentes, pessoas diferentes, ou acontecem em épocas diferentes.”** (Alice – 14 anos).

“Sim. Porque além da linguagem ser de mais fácil compreensão, as histórias ‘prendem’ a atenção do leitor para ele continuar a ler até o final.” (Madalena – 15 anos).

“Sim. Pois quando você lê um HQ com um conteúdo bom, acaba descobrindo coisas da história que não têm em livros didáticos como: costumes dos povos, lingüística, comportamento, entre outros.” (Teodora – 16 anos).

A maioria afirmou que é possível compreender os conteúdos históricos pelas histórias em quadrinhos como escreveu Enide. É importante notar que Alice apontou para a diversidade cultural e temporal que as histórias em quadrinhos permitem que se enxergue na História. De acordo com Teodora, esses artefatos culturais têm a capacidade de ampliar o conteúdo histórico. Madalena anotou que o potencial da linguagem dos quadrinhos é enorme se levado em conta o poder narrativo de sua estrutura. Snyders (1988, p. 31-33, 46-48) valorizava a positividade do poder narrativo dos quadrinhos para a constituição de uma cultura juvenil comum. Além disso, tanto Eisner (1999 e 2005) quanto McCloud (2005 e 2006) indicam que na narrativa gráfica fenômenos como o cartum, a representação da forma humana e a conclusão permitem que o leitor se identifique com o conteúdo. A resposta de Teodora se aproxima da dimensão histórica do conceito de cultura elaborada, pois para ela só se pode conhecer a contemporaneidade se for verificada as continuidades e as rupturas desta com o passado.

É possível pensar em algumas estratégias didáticas a partir dessas considerações sobre como esses sujeitos se apropriam das histórias em quadrinhos. Utilizar estratégias que valorizem a empatia em relação ao conhecimento histórico são fundamentais. Segundo os estudantes investigados, o uso das histórias em quadrinhos por si só já permite uma aprendizagem histórica significativa, pois eles gostam e lêem estes artefatos culturais. Estratégias que se utilizem do humor e da estrutura narrativa das histórias em quadrinhos permitem, conforme os sujeitos dessa investigação afirmaram, uma melhor memorização do conteúdo e, principalmente, a elaboração de um significado ou sentido de identidade da cultura juvenil com o conhecimento histórico. Outra indicação fundamental fornecida pelos jovens estudantes é que histórias em quadrinhos que se utilizam de personagens cartum com cenários históricos realistas, tais como os mangás e histórias em quadrinhos como **Asterix** e **Hagar**, por exemplo, permitem uma passagem da cultura primeira dos jovens para um conhecimento histórico elaborado. O uso de estratégias didáticas que utilize esse tipo de histórias em quadrinhos como documento histórico proporcionaria aos alunos a aprendizagem em uma Educação

Histórica de qualidade. Principalmente se forem usadas metodologias voltadas para a comparação entre documentos; método, este, já apontado por alguns deles quando comparam os quadrinhos com os livros de História, sejam didáticos ou não. Isto porque, apesar das afirmações dos sujeitos analisados, as histórias em quadrinhos por si só não permitem a construção de uma narrativa histórica pelos alunos devido ao poder de sua estrutura narrativa, conforme se verá na quarta seção deste capítulo.

A construção dos dados e o confronto com o referencial teórico me possibilitaram inferir que os jovens investigados gostam e lêem histórias em quadrinhos e fazem uso destes artefatos culturais tanto na sala de aula como em outros espaços de experiências culturais. Estes relacionam os quadrinhos com uma aprendizagem divertida e com a facilidade de leitura que permitem uma melhor memorização dos conteúdos. Segundo alguns deles, as histórias em quadrinhos permitem a constituição de um sentido de identidade ligado a uma cultura juvenil. Estes sujeitos históricos percebem o potencial dos quadrinhos, principalmente em relação aos mangás japoneses e as histórias de **Hagar** e **Asterix**, na possibilidade de uma passagem de um conhecimento baseado no senso comum para um conhecimento histórico elaborado.

Esses aspectos vão ao encontro de uma abordagem que considera as histórias em quadrinhos como documentos históricos. As primeiras experiências conhecidas da incorporação destes artefatos na cultura escolar estão ligadas a sua presença nos livros didáticos. Analisei, num estudo exploratório presente na terceira seção do capítulo 2, como as histórias em quadrinhos são abordadas em algumas coleções de livros didáticos de História que estão em uso nas escolas públicas do Paraná e do Brasil. Levei em consideração também as estratégias didáticas presentes nesses manuais. Estudarei, agora, como os jovens dão significado ao conhecimento histórico presente nas histórias em quadrinhos.

### 3.2 A CAMINHO DA DESCOBERTA DA SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Com a finalidade de discutir que tipo de significância histórica os jovens dão às histórias em quadrinhos seguirei em parte o caminho proposto por Fátima Rosário



Costa Chaves (2006), no qual ela apresenta, a partir de vários autores<sup>64</sup>, os estudos referentes a este conceito de segunda ordem. Procurarei selecionar somente as obras que terão relevância direta para esta investigação, pois o objetivo é confrontar suas conclusões com os dados obtidos na segunda parte do instrumento de investigação, no qual os alunos analisados entram em contato com uma história em quadrinhos específica que aborda temas históricos. Não busco, aqui, construir um histórico da discussão sobre a significância histórica, mas, sim, qual a sua relação com as inferências que os jovens produzem em um documento como as histórias em quadrinhos para atribuir determinados significados históricos.

Como nenhum desses autores aborda diretamente a relação entre a significância histórica e as histórias em quadrinhos analisarei aqueles que podem fornecer algumas pistas para a construção desta articulação. Outro critério de escolha dos autores a serem apresentados será a relação de seus estudos com a compreensão das idéias prévias<sup>65</sup> dos jovens relativas à significância histórica e sua relação com as narrativas históricas, pois é este o enfoque dado a esta investigação nesse capítulo.

Este estudo se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, a qual leva em consideração a compreensão das idéias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História. Dentre estas idéias destaca-se a significância em relação à História atribuída pelos jovens.

O historiador canadense Peter Seixas (1994 *apud* CHAVES, 2006, p. 6-9) é o primeiro pesquisador que abre as clareiras para analisar o conceito de segunda ordem relativo à significância histórica. Segundo ele, a significância histórica é o

---

64 Com relação ao conceito de segunda ordem relativo à significância histórica não tive acesso aos originais em inglês por estes apresentarem uma discussão teórica ainda muito recente. Por isso, utilizei *apud* de dissertações de mestrado produzidas em Portugal.

65 Beatriz Aisenberg (1994, p. 153), seguindo o campo da psicologia genética, define conhecimentos prévios dessa maneira: “teorías y nociones ya construidas por un sujeto para un campo específico de conocimiento. La construcción de nociones y teorías supone e requiere de información específica sobre el campo en cuestión”. [“teorias e noções já construídas por um sujeito para um campo específico do conhecimento. A construção de noções e teorias supõe e requer informação específica sobre o campo em questão [tradução minha]”. A educadora argentina defende que os conhecimentos prévios das crianças devem ser considerados nas aulas de História, mas devem ser reelaborados por meio de estratégias didáticas proporcionadas pela intervenção do professor. Proponho uma homologia entre essa definição dos conhecimentos prévios e o trato que a Educação Histórica fornece aos conceitos históricos. Isto significa que as idéias substantivas da História (os conteúdos escolares) inferidas pelos jovens devem ser estruturadas, pelos professores, buscando sua relação com as idéias de segunda ordem referentes à natureza do conhecimento histórico (significâncias, inferências e narrativas históricas, por exemplo).

principal critério usado por historiadores na avaliação da importância de um fato do passado. Isto se dá por causa da impossibilidade de se estudar empiricamente a totalidade do passado humano; daí a necessidade de se eleger ou selecionar fatos historicamente significativos. Mas Seixas se pergunta: quais os critérios utilizados pelos historiadores para definir a significância histórica de um fenômeno do passado?

Primeiro, os historiadores avaliam se o fenômeno afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo. Segundo, estabelecem a sua relação com outro/s fenômeno/s histórico/s. Terceiro, estabelecem a sua relação com o presente, e também com suas próprias vidas. Assim, os historiadores servem-se desses três critérios para definirem a significância histórica dos fenômenos passados. No caso dos alunos, o que torna um fenômeno significativo? Como definem eles a significância histórica dos fenômenos passados? Que conexões estabelecem com as suas vidas e a da sua comunidade? (CHAVES, 2006, p. 6).

Para responder a estas perguntas, Seixas propôs uma investigação sobre como os jovens canadenses de uma escola urbana, do 10º ano de escolaridade, na disciplina de Estudos Sociais “operam mentalmente (...) sobre a significância do passado” buscando explorar as formas de sustentação das escolhas feitas por estes sujeitos “acerca de fatos e evolução do passado e que consideram historicamente significativos” (CHAVES, 2006, p. 6).

As respostas dos alunos<sup>66</sup> foram organizadas pelo autor em duas categorias distintas referentes à significação histórica: na primeira é vista como “causa” através da categoria “Explicação Narrativa”, na segunda, a categoria “Significância Histórica” é vista como “analogia”.

Ou seja, alguns produziram “explicações narrativas” ao abordarem a significância histórica de fatos ou de processos passados, relacionaram o passado ao presente e encontraram no presente “situações causadas por fatos e desenvolvimentos passados”. Para estes jovens, os fatos ou os processos históricos são significativos historicamente somente “se tiveram um grande impacto no mundo contemporâneo, ou pelo menos, na civilização ocidental, nomeadamente no Canadá contemporâneo ou na situação de suas famílias no presente e nas suas circunstâncias pessoais”. Para eles, a relação entre presente e passado é entendida como um movimento de progresso. Além disso, existe um sentimento de pertença a

---

<sup>66</sup> Ver a delimitação da população alvo e a metodologia de pesquisa deste estudo em CHAVES, 2006, p. 7.

um “*nós universal*” no que diz respeito à sociedade contemporânea (CHAVES, 2006, p. 8)<sup>67</sup>. Este sentimento pode estar de acordo com a idéia “estruturas de sentimentos” proposta por Raymond Williams (2003) na qual é expressa a cultura comum da juventude em uma determinada época.

Para outros estudantes, a significância histórica de fatos e processos passados é identificada como uma analogia entre o presente e o passado, onde se pode tirar “lições do passado” a serem aplicadas no presente. Para estes, a “memória histórica” permite que a humanidade lembre os erros do passado e passe a evitar cometê-los no presente. Isto leva a compreensão de “que a História avança no sentido do progresso moral da humanidade” (CHAVES, 2006, p. 9).

Para Seixas, está fora dessas duas categorias um terceiro grupo de jovens, que identifica a significância histórica quando os fatos do passado estão ligados ao seu interesse pessoal, a história de seu país ou a um dever para com os seus antepassados.

Em outro estudo, Seixas (1997 *apud* CHAVES, 2006, p. 9-12) aponta que as formas de interpretação e dos valores expressos pelos jovens ao se referirem à significância histórica são resultados de suas experiências vividas na escola e fora dela, ou seja, advém também das suas famílias, dos filmes históricos de ficção e de comemorações. Aqui está uma aproximação possível dos trabalhos de Peter Seixas em relação às histórias em quadrinhos e sua significância histórica como elemento da cultura juvenil. Para Peter Seixas, essas experiências extra-escolares devem ser “o ponto de partida para o ensino de História”. Essas afirmações estão de acordo com as considerações propostas por Georges Snyders (1988) referentes à necessidade da escola incorporar os elementos dos artefatos e dos valores da “cultura primeira” dos estudantes.

Para isso, Peter Seixas propõe entre as suas questões de investigação uma que é muito relevante para a minha pesquisa.

- 1- Será que existem diferenças importantes na forma como os alunos do ensino secundário canadense [Ensino Médio no Brasil] abordam a questão da significância histórica?

Ao analisar os dados, Seixas constatou que os jovens indicavam um pensamento que se agrupava em dois tipos de orientações: “uma subjetivista e outra

---

<sup>67</sup> Itálico da autora.

objetivista”. E cada uma delas possuía duas variações: “a básica e a sofisticada”. Apareceu, também, em um pequeno grupo uma postura “narrativista”. A orientação “objetivista básica” se dá quando a significância é fornecida pelas autoridades externas, as quais determinam o que é ou não é significativo. Esses sujeitos tendem a copiar as afirmações dessas autoridades. A orientação “subjetivista básica” se refere à significância relacionada aos gostos e interesses pessoais dos jovens. Alguns deles citam a data de seu nascimento como um acontecimento historicamente muito significativo. A orientação “objetivista sofisticada” está ligada à significância dada a um acontecimento que teve um impacto profundo em “um grande número de pessoas durante um grande período de tempo”. A orientação “subjetivista sofisticada” se dá quando a significância de um acontecimento se refere ao impacto deste sobre um grupo próximo dos jovens. Esta postura está ligada a aspectos relacionados à sua família, religião, etnia ou país e se relaciona à “identificação com grupos de pertença”. Por fim, a orientação “narrativista” relaciona-se à significância articulada na relação entre interesses pessoais e acontecimentos ligados ao progresso ou ao declínio da humanidade. Os “conceitos e interesses subjetivos são associados a tendências e desenvolvimentos” do processo histórico, “incluindo o futuro da humanidade”. Os acontecimentos pessoais tornam-se significativos à medida que ocupam um lugar na hierarquia de uma narrativa histórica (CHAVES, 2006, p. 10-11).

Em outro trabalho, Seixas (1998 *apud* CHAVES, 2006, 12-14) analisa a estrutura da História para perceber como “molda o nosso pensamento histórico” e afirma que ela abarca “conceitos de segunda ordem tais como evidência, causa, empatia, mudança ou tempo. Ao conceito de mudança, o autor acrescenta, (...), os de continuidade, progresso, declínio e *significância*<sup>68</sup>”. Estes conceitos são partes constituintes da “natureza específica da História” e permitem que os sujeitos construam significados históricos. Mas antes dos sujeitos terem consciência das estruturas da História eles encontram vestígios e relatos que os levam a pensar sobre o passado.

Esses vestígios do passado humano são constituídos por artefatos, documentos, construções, paisagens, instituições e linguagens, e os relatos do passado humano pelas histórias familiares, notícias da televisão, filmes, romances históricos, referências históricas na publicidade e comemorações

---

<sup>68</sup> Itálico meu.

populares. Mas Peter Seixas faz notar que tanto esses vestígios como esses relatos nunca nos permitem encontrar o passado diretamente. (...). Perante a impossibilidade de nos confrontarmos com o passado em si mesmo organizamos mentalmente uma narrativa sobre esses vestígios e relatos, pois só dessa forma poderemos compreender a nossa situação no tempo. E é no processo de compreensão da História que explicitamente usamos os conceitos estruturais anteriormente referidos (CHAVES, 2006, p. 12-13).

O que permite dar significado aos acontecimentos históricos são as suas “inter-relações” com outros fatos e processos do passado e do presente. A significância de um acontecimento passado se dá por uma escolha moral, pelas relações com outros eventos e sujeitos e com a interpretação da “sua importância para o presente”. Para Peter Seixas, “a História é a disciplina através da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente”. Com isso, o autor entende que é possível que, no ensino de História, os jovens se questionem sobre os critérios que os criadores das narrativas históricas usam para comunicar um “sentido de progresso ou declínio”, e a perguntar se nas narrativas históricas existe a possibilidade de se encontrar as “motivações de grupos do passado e do presente, as motivações das próprias autoridades escolares e quais seus usos políticos no passado e no presente” (CHAVES, 2006, p. 13-14).

Contudo, deve-se considerar que os jovens já se confrontam com o passado, antes da educação histórica escolar, nas suas experiências cotidianas, na televisão, nas músicas, na internet, nas histórias em quadrinhos e na conversa com seus amigos e familiares, conforme analisei na primeira seção deste capítulo, ou seja, estes sujeitos experienciam diferentes formas de informação, com diversas narrativas e produzem o seu conhecimento em interação com as suas idéias prévias. Esse pensamento histórico prévio dos estudantes deve necessariamente ser levado em conta criticamente nas estratégias de ensino da História produzidas pelos professores para que se construa uma Educação Histórica de qualidade.

Outro pesquisador relevante para esta investigação é o estadunidense Samuel Wineburg. No seu estudo (WINEBURG, 2000 *apud* CHAVES, 2006, p. 14-16), o autor tinha como objetivo entender como 15 jovens estadunidenses do 11º ano de três escolas secundárias compreendiam o seu passado a partir das histórias de suas famílias e comunidades. É importante indicar aqui que este autor não procura, assim como minha investigação, comparar os níveis de construtos de idéias elaboradas pelos jovens. Nesta pesquisa, o autor buscou confrontar a “memória

vivida” dos pais e a “memória aprendida” dos filhos e compreender como os jovens entendem a diferença entre essas duas formas de memória<sup>69</sup>.

Esta abordagem guarda alguma relação com a idéia de “tensão” entre as gerações proposta por Hobsbawm (1996, p. 316) para definir a especificidade de uma cultura juvenil e a noção de “conflito” de gerações proposta por Snyders (1984, p. 282-283) relativa à constituição de uma identidade juvenil que busca rejeitar “os aspectos escandalosos deste mundo” e produzir novidades ao reconhecer conquistas adultas do passado e do presente.

A partir deste contexto, Wineburg construiu algumas questões de investigações das quais três têm alguma importância para a minha pesquisa:

- 1) O que é que os jovens alunos sabem acerca do passado?
- 2) Que fontes, além dos professores e dos livros, contribuem para a sua compreensão?
- 3) Como se orientam os jovens acerca de imagens do passado aprendidas em casa e encontradas na escola?

Uma especificidade relevante deste estudo é que os pais e filhos foram confrontados com *cinco imagens*<sup>70</sup> e uma canção. Aí está outra possível relação com do trabalho de Wineburg e o poder das histórias em quadrinhos que eu analiso. Este autor chegou à conclusão de que os pais estadunidenses ainda se emocionam muito com imagens relativas ao Vietnã, enquanto que os jovens guardam uma relação mais objetiva com estas imagens, apesar do choque emocional inicial ao descobrirem “fontes imbuídas de grande carga emotiva” e subjetiva. Os estudantes relacionam estas imagens com filmes históricos como “fontes de informação para a construção de seu conhecimentos histórico”. Essa relação indica que a ficção é uma grande “referência para o presente dos jovens” (CHAVES, 2006, pp. 15-16). Essa afirmação é de grande relevância para o confronto com os dados fornecidos pelos alunos a partir do instrumento de investigação de meu estudo. Ver-se-á que o poder narrativo do enredo das histórias em quadrinhos por si só praticamente determina a compreensão histórica de sua leitura por estes sujeitos.

Para Wineburg, a seleção do que é recordado ou esquecido sobre o passado é estruturada pelas “experiências sociais contemporâneas”. Por isso, não podem ser abandonados, pela cultura escolar, os artefatos ligados à cultura de massa como,

<sup>69</sup> Ver metodologia e técnicas de pesquisa utilizadas por Wineburg em CHAVES, 2006, p. 15.

<sup>70</sup> Itálico meu.

por exemplo, as histórias em quadrinhos, já que as imagens que os jovens carregam em suas memórias e experiências sociais advêm principalmente de fontes diversas das da sala de aula como as mídias, a cultura popular, a igreja e a casa (CHAVES, 2006, p. 16). Este aspecto das considerações de Wineburg aproxima-se das idéias propostas por Williams (2003, p. 53-58) ligadas às estruturas de sentimentos de uma geração e à sua respectiva tradição seletiva, a qual se refere aos vestígios daquela estrutura. Esta tradição seletiva também se sustenta entre a memória comum de uma época e o esquecimento.

A historiadora portuguesa Marília Gago (2001, p. 48-49), em seu estudo sobre a variância da narrativa histórica aponta que Wineburg, ao investigar as idéias prévias dos jovens em interação com o seu contexto e suas referências sociais, percebeu que elas permitiam que estes sujeitos fornecessem significações à narrativa histórica. Esse relato histórico não se restringia ao fato cronológico, pois o contexto em que este acontecimento se inseria foi abordado como narração explicativa.

Muito importante para esta investigação é o estudo dos pesquisadores estadunidenses Keith Barton e L. S. Levstik, **Explicações da significância histórica em alunos do Ensino Básico** (2001 *apud* CHAVES, 2006, 28-30). Para estes investigadores as idéias relativas à significância histórica “são construções culturais transmitidas aos membros da sociedade através de várias fontes de informação – a família, a escola, os média, os museus”. Essas fontes produzem versões do passado que possibilitam “a construção de idéias e imagens acerca desse passado”. Os alunos se confrontam com diversas versões do passado encontradas nos contextos escolar e extra-escolar permitindo que a significância histórica desses sujeitos divirja do conhecimento histórico escolar. Com isso, é possível estudar versões alternativas àquelas que a História curricular apresenta.

Em outra obra, Keith Barton (2003 *apud* CHAVES, 2006, p. 32-34) infere a relevância do “contexto social e da forma como a História é usada na esfera pública” na produção da significância histórica. Este autor se refere a este conceito ao apontar que as “idéias substantivas” sobre a História variam conforme o contexto espaço-temporal e a subjetividade dos sujeitos, mas são estruturadas por um consenso social. O conceito de significância histórica é uma “construção social” e também uma “construção política”. Para Barton, isto explica a forma como são selecionados ou excluídos os conteúdos ou as idéias substantivas nos currículos

escolares. Assim, Barton define o conceito de significância histórica por meio de dois níveis: “primeiro, como significado básico e intrínseco, correspondentes a fatos históricos pessoais ou particulares; o segundo nível, como significado mais alargado corresponde à noção de interpretação e relevância histórica”. Conclui-se, então, que a significância histórica permeia toda a “interpretação, compreensão, seleção e avaliação das situações” do passado e se referem às produções subjetivas, sociais, culturais, políticas e historiográficas comunicadas de forma variada aos membros de uma sociedade.

Em outra obra relevante, para esta pesquisa, Barton (1996 *apud* PARENTE, 2004, p. 42-43) afirma que a narrativa com todas as suas funções é um elemento fundamental na significância da História global. Este aspecto é vital para a minha investigação, pois Barton indica que os sujeitos utilizam uma “gramática da história”, que se refere a um tempo e espaço, “protagonistas e comportamentos direcionados na compreensão e relato de narrativas”. Os jovens memorizam mais facilmente histórias que seguem uma estrutura formal e elementos que têm uma significância causal na História. Quando reconstroem a informação numa narrativa histórica normalmente seguem esta estrutura formal, ou seja, ao “ouvir e ler uma narrativa” estes memorizam mais os acontecimentos articulados a causas do que aos apresentados numa seqüência temporal. Esta observação de Barton permite entender a reação dos jovens investigados aqui quando se confrontaram com a necessidade de construir uma narrativa em relação à história em quadrinhos apresentada no instrumento de investigação. Este aspecto será analisado quando eu abordar as narrativas produzidas por estes sujeitos.

O estudo de Verônica Boix-Mansilla (2000 *apud* CHAVES, 2006, p. 24-27) busca compreender os sentidos que crianças e jovens constroem sobre a História referentes “à influência do conhecimento do passado para a compreensão do presente”. Deve-se considerar que a autora não se propõe a comparar em níveis de construtos as idéias elaboradas pelos alunos. Desse modo, a autora constrói a seguinte questão relativa ao “Ensino de História e à consciência histórica”: “Que relação existe entre idéias acerca do passado e do presente?”.

Para responder a esta pergunta Boix-Mansilla (CHAVES, 2006, p. 24) analisa duas armadilhas vitais quando se aborda esta relação temporal passado-presente: “o anacronismo e a descontextualização”. Isto porque a construção de um sentido referente à relação entre as ações dos indivíduos e das sociedades do passado e às



do mundo contemporâneo pode gerar o risco de os jovens interpretarem o passado com as lentes do presente e acabarem "induzidos a pensar que conhecem as vidas das pessoas do passado da mesma forma que a dos seus contemporâneos". Aqui a competência de se distinguir claramente o passado do presente torna-se fundamental para uma Educação Histórica de qualidade. Na minha investigação, estas duas armadilhas são importantes para a compreensão de como as histórias em quadrinhos que abordam temas históricos se utilizam do conhecimento histórico e como os jovens lêem estes artefatos. O anacronismo e a descontextualização histórica normalmente são elementos estéticos vitais para o desenvolvimento da narrativa gráfica, o que pode confundir a compreensão histórica dos estudantes. Daí a necessidade de intervenção do professor no uso destes artefatos na sala de aula.

A autora afirma, também, que o estudo da comparação entre contextos distintos permite que os jovens se desafiem a produzir explicações multicausais dos acontecimentos, a confrontar relatos contraditórios, a levarem em conta as várias perspectivas dos sujeitos históricos e a considerarem as continuidades e mudanças próprias ao processo histórico.

Assim, para os professores abordarem a relação entre o passado e o presente, Boix-Mansilla sugere a existência de duas opções pedagógicas antagônicas:

- 1) optar por ensinar cuidadosamente o passado e confiar que os alunos sejam capazes de construir conhecimentos históricos para uma análise crítica apropriada, quando confrontados com novos processos sociais e políticos no presente e futuro ou 2) como alternativa, ajudar os alunos na construção das concepções históricas sobre o passado, proporcionando experiências de aprendizagem devidamente orientadas, identificando as suas dificuldades e orientando-os nos seus esforços (CHAVES, 2006, p. 25).

É esta segunda opção que está de acordo com a Educação Histórica. Ela também entra em concordância com as concepções pedagógicas de Georges Snyders (1988, p. 46, 48) referentes ao conhecimento histórico, pois as alegrias da cultura presente — local e tempo das ações dos sujeitos e de seus projetos de futuro — compreendem o conhecimento do passado para agir neste tempo presente. Para melhor amar o presente é necessário relacioná-lo com o passado objetivando “apreender a realidade em seu desenvolvimento”. Esta é, para Snyders, a missão histórica da “cultura elaborada”.

Por fim, o estudo **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**, da historiadora portuguesa Fátima Rosário Costa Chaves (2006) é de grande relevância para esta investigação, pois procura abordar como os jovens portugueses e brasileiros de duas turmas do 9º ano (final do Terceiro Ciclo), em Portugal, e outras duas da 8ª série do Ensino Fundamental, no Brasil, constroem concepções acerca de personagens que “adquiriram significância na História”, seja positiva seja negativamente. Para isso, a autora produziu quatro questões de investigação:

1. Que personagens consideram os alunos como sendo significativas na História, pela positiva e pela negativa, em dois momentos distintos do ano letivo?
2. Que razões e valores implícitos manifestam os alunos ao justificar as suas escolhas, em dois momentos distintos do ano letivo?
3. Que fontes de informação percebem os alunos para as suas escolhas, em dois momentos distintos do ano letivo?
4. Que convergências e especificidades emergem das idéias dos alunos portugueses e brasileiros quanto a personagens relevantes da História, valores subjacentes e fontes de informação?

Como resultado de sua investigação, a autora percebe que os jovens dão significação a determinados personagens históricos, como Afonso Henriques e D. Pedro I, por meio dos contextos escolares e culturais relacionados à “construção de uma determinada identidade nacional (e também regional)”, que se mesclam a partir de símbolos ligados a “personagens, grupos, ou mesmo ‘objetos’ (bandeiras, hinos, imagens, textos)”. Mas também são muito significativos personagens históricos, como Jesus Cristo e Joana d’Arc, ligados à religiosidade e aos artefatos da indústria cultural como a televisão. Entretanto, alguns escolheram Hitler como um herói significativo devido a valores como “autoridade, determinação e sucesso”. Para a autora, esse resultado exige uma problematização do papel formativo da História relativa a valores fundamentais necessários à constituição de uma sociedade democrática. Dentre os valores significativos para os jovens, com algumas variações, predominam “o heroísmo (defesa da nação e do amor, aventura, coragem)”, a assistência ou a luta por justiça social, o progresso tecnológico e científico, a cultura (arte, cinema e literatura) e a religião. Quanto às fontes de informação dos alunos para fornecer significação aos personagens históricos, depois

das aulas de História e da escola, os livros e os artefatos da cultura de massa como televisão, filmes, documentários, jornais, revistas e rádios são considerados fontes fundamentais para dar significado à História (CHAVES, 2006, p. 123, 127-129).

A importância deste estudo de Chaves para esta pesquisa está nos elementos que elas permitem abordar. O foco nos personagens heróis ou vilões é um aspecto fundamental como se verá na história em quadrinhos utilizada no instrumento de investigação. O teórico dos quadrinhos Scott McCloud (2005, p. 30-43) aponta também para o poder de identificação dos personagens nos leitores destes artefatos culturais conforme analisei no capítulo 2. Quanto aos valores implícitos nas respostas dos jovens, percebe-se que para estes sujeitos os personagens históricos estão relacionados a um conjunto de valores próprios a determinados contextos históricos. As fontes de informação permitem verificar a importância dos artefatos da cultura de massa para que os jovens produzam significados para alguns personagens.

### 3.3 O CONFRONTO DE DADOS

As considerações teóricas relativas ao conceito de significação histórica me permitem fazer a análise da segunda parte do instrumento de investigação composta por três páginas da história em quadrinhos com tema histórico **Asterix e Cleópatra** (GOSCINNY; UDERZO, 1985, p. 46-48) seguidas de sete questões relativas a este artefato cultural<sup>71</sup>. Estas questões se referem a perguntas específicas relativas a quais idéias históricas os jovens estudantes inferem de um documento como a história em quadrinhos apresentada.

Aqui se torna necessária uma advertência. Não realizarei, nesse capítulo, uma análise de conteúdo pormenorizada da história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra**. Isto ocorre porque não pretendo uma comparação entre a minha interpretação desse artefato e a dos jovens pesquisados. Somente serão apresentados alguns elementos formais e de conteúdo desse artefato cultural para que possam ser confrontadas com as respostas dos estudantes e também para fornecer o porquê da escolha desta história em quadrinhos.

---

<sup>71</sup> Ver Anexo 3. Os jovens investigados tiveram acesso a essa história em quadrinhos em cópias em preto-e-branco presentes no instrumento de investigação.

As considerações teóricas relativas à significação histórica serão confrontadas com a análise de dados advindas das respostas dos alunos sobre as questões da segunda parte do instrumento de investigação. Serão utilizadas nesta confrontação as citações dessas respostas dos jovens conforme aconteceu na primeira seção deste capítulo.

A segunda parte do instrumento de investigação está, portanto, dividida em três segmentos. O primeiro se compõe das três páginas da história em quadrinhos, já citadas, devidamente referenciadas. O segundo segmento se intitula “Relação com fatos e contextos históricos” e contém seis questões; este segmento apresenta cinco questões para respostas diretas referentes ao reconhecimento de personagens e situações do passado em relação aos conteúdos históricos e o seu cotidiano e uma questão para resposta argumentativa referente ao que esses personagens e situações do passado representam para estes sujeitos escolares. O terceiro possui o título “Relato sobre a história em quadrinhos” e tem uma questão pedindo a produção de uma história sobre o artefato cultural apresentado. A análise desta última questão estará na terceira parte deste capítulo.

Antes de confrontar os dados referentes à segunda parte do instrumento de investigação torna-se necessária uma breve explanação sobre as três páginas da história em quadrinhos aqui apresentada: **Asterix e Cleópatra** (GOSCINNY; UDERZO, 1985, p. 46-48)<sup>72</sup>. Esta quantidade de páginas escolhida para análise se deve a como são normalmente construídos os enredos pelos quadrinistas Goscinny e Uderzo, ou seja, as subdivisões do enredo das narrativas gráficas produzidas por estes autores se dão a cada três ou quatro páginas. Isto significa que a apresentação de uma só página, por exemplo, não permitiria a compreensão da coerência e da coesão narrativas presentes nestas subdivisões do enredo.

---

<sup>72</sup> Segundo a historiadora Selma Bonifácio (2005) já existem dois estudos referentes à utilização da história em quadrinhos de **Asterix** no ensino de História. O primeiro é de Zélia Silva (1985 *apud* BONIFÁCIO, 2005, p. 26-29), onde a autora afirma que os jovens pesquisados por ela apresentaram duas posições em relação a esta história em quadrinhos: 1) os quadrinhos como artefatos distintos da produção historiográfica e 2) os quadrinhos identificados como um elemento produtor do conhecimento histórico. O segundo estudo está em um artigo presente no sítio eletrônico **Mundo HQ** (ASTERIX, OBELIX NA ESCOLA, 2004, p. 1. In: [http://hq.cosmo.com.br/textos/educacaotese/ed\\_gibi\\_exp2.shtm](http://hq.cosmo.com.br/textos/educacaotese/ed_gibi_exp2.shtm). Acesso em: 07 ago. 2004 *apud* BONIFÁCIO, 2005, p. 30). Neste artigo é valorizada, na história em quadrinhos **Asterix**, a riqueza de detalhes históricos e geográficos que podem ser utilizados didaticamente em sala de aula. Esta história em quadrinhos é entendida, nesse artigo, como um excelente recurso didático que pode ser utilizado nas aulas de História e de Geografia.

A escolha dessa história em quadrinhos se deu por dois motivos necessariamente inter-relacionados, um ligado a seu conteúdo e outro a sua forma estrutural: primeiramente por ela abordar um tema histórico ligado a no mínimo um conteúdo histórico escolar: a relação da República Romana com os povos que domina ou quer dominar — como se verá os jovens percebem a diversidade de temas que podem ser trabalhados por meio desse conteúdo histórico; em segundo lugar, este artefato está estruturado visualmente na relação entre o realismo histórico e objetivo da representação dos cenários e das vestimentas e a identificação universal e subjetiva do cartum que representa os personagens. Para o quadrinista Scott McCloud (2005, p. 41-43) estes elementos formais dos quadrinhos permitem que o leitor se identifique com os personagens cartunizados e, portanto, universalizados e se insiram no “mundo sensorialmente estimulante” do Egito helenizado e romanizado da época de Cleópatra e Júlio César. McCloud aponta que as histórias de Asterix são uma das que articulam com maior sucesso esses elementos formais juntamente com os mangás japoneses e os gibis estadunidenses da Disney.

A história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra** é entendida aqui como um documento histórico que, ao mesmo tempo em que, geralmente apresenta uma representação objetiva dos cenários, paisagens e vestimentas, o que denota uma rigorosa e criteriosa pesquisa histórica realizada pelos seus autores, a partir de vestígios arqueológicos e iconográficos, também se utiliza de elementos como os anacronismos e a descontextualização. Esses anacronismos e a descontextualização não devem necessariamente ser considerados como erros históricos, pois nas histórias em quadrinhos com temas históricos eles são elementos estruturais de sua narrativa. Inclusive pode ser que, para as histórias em quadrinhos, a noção de descontextualização proposta por Verônica Boix-Mansilla (CHAVES, 2006, p. 24) não se aplique, pois a descontextualização do processo histórico tem como finalidade, neste artefato cultural, uma recontextualização estética da narrativa gráfica para que se gere estranhamento e humor no leitor. Talvez esta seja uma forma de permitir que o leitor construa o fenômeno da conclusão ou do preenchimento nas histórias em quadrinhos com temas históricos. A conclusão é o elemento que faz com que este sujeito ponha em movimento as imagens justapostas dos quadrinhos. Percebe-se, então, que o conceito de documento histórico para este tipo de histórias em quadrinhos se reveste de uma

complexidade que ainda está para ser explorada melhor. Mas deve-se levar em consideração que geralmente os jovens estudantes não percebem os anacronismos presente nesses artefatos culturais e tendem a entendê-los como uma verdade. Daí a necessidade tanto da intervenção do professor como da construção de uma metodologia apropriada para o trabalho com as histórias em quadrinhos.

Como as três páginas desta história em quadrinhos estão repletas de informações, ao invés de ser feita uma análise semiótica pormenorizada de seu conteúdo apontarei, depois de uma breve descrição do enredo da história, somente alguns elementos ligados aos conceitos substantivos, ou seja, aos conteúdos históricos presentes neste artefato cultural.

O enredo desta história se refere à aposta entre Cleópatra e César de que os egípcios, para este último, não tinham a capacidade de construir um palácio em três meses. Para isso o arquiteto de Cleópatra contratou, com a sua permissão, os gauleses para ajudarem os egípcios a construírem o monumento. As três páginas finais começam no momento da inauguração do palácio, por Cleópatra, seguida de um suntuoso banquete. Depois, Cleópatra, como agradecimento à ajuda dos gauleses, presenteia o druida Panoramix com papiros da Biblioteca de Alexandria e fornece uma viagem de volta a estes personagens na sua galera de luxo acompanhada por suas serviçais, que os servem e os divertem no trajeto todo. Por fim, já na aldeia, os gauleses são recebidos com uma grande festa.

A primeira página (p. 46) já apresenta uma mescla perfeitamente equilibrada entre o realismo e objetividade histórica das representações do palácio de arquitetura greco-romana construídos pelos egípcios (segundo o enredo ajudados pela poção mágica dos gauleses), dos banquetes realizados pela classe aristocrática do período com o uso de servos núbios e o anacronismo entre a forma de inauguração do mesmo palácio (a fita com a tesoura representam um modelo contemporâneo de inauguração) e o desejo dos arquitetos da rainha de construírem pirâmides em pleno período helenístico.

Na segunda página (p. 47) destaco o anacronismo presente na fala de Asterix nos terceiro e quarto quadrinhos, em que o personagem que vive no ano 50 a.C. sugere que os egípcios chamem os gauleses para construir o Canal de Suez, aberto em 1869.

Na terceira página (p. 48) aparecem dois anacronismos referentes à identidade nacional francesa: no segundo quadrinho está representado no balão do

marinheiro o mapa da França contemporânea; e nos sexto e sétimo quadros a reprimenda do chefe da aldeia gaulesa a Obelix por este estar construindo menires na forma de obeliscos egípcios. Esta última aproximação anacrônica se dá por causa da identificação entre o nome do personagem e o objeto construído. Os autores poderiam estar se referindo ao conflito contemporâneo entre a expressão da subjetividade dos sujeitos e a exigência e necessidade da construção de uma identidade coletiva.

Percebe-se, então, nesta história em quadrinhos, que o anacronismo apresenta uma função estética primordial, a qual inclusive pode permitir, se bem trabalhado pelo professor, o desenvolvimento, nos jovens, de uma consciência histórica relativamente elaborada<sup>73</sup>. Analisarei esse aspecto com mais detalhes nas narrativas produzidas por esses jovens.

Passarei agora para análise de dados produzida a partir das questões presentes na segunda parte do instrumento de investigação.

### **RELAÇÃO COM FATOS E CONTEXTOS HISTÓRICOS**

#### **11. Você reconhece algum personagem e situação do passado nesta história em quadrinhos?**

**TABELA 21 – RECONHECE ALGUM PERSONAGEM E SITUAÇÃO DO PASSADO NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

<b>Reconhece</b>	<b>Nº de jovens</b>
<b>Sim</b>	<b>34</b>
<b>Não</b>	<b>1</b>

Em sua maioria absoluta, os jovens reconheceram algum personagem ou situação do passado nesta história em quadrinhos. Somente uma jovem, Emília (15 anos), indicou que não reconheceu nenhum personagem ou situação do passado neste artefato. No entanto, no confronto com a próxima questão ela afirmou o reconhecimento de bárbaros e de Cleópatra. Pode-se, com isso, considerar que todos os trinta e cinco jovens reconheceram, pelo menos, personagens do passado.

#### **12. Quais personagens e quais situações do passado você reconhece nesta história em quadrinhos?**

<sup>73</sup> Sobre o conceito de consciência histórica desenvolvido por Jörn Rüsen (1992, p. 28-30 e 2001, p. 153-174) ver nota 13 no capítulo 1.

Para responder sobre quais personagens e situações do passado são reconhecidos produzi duas tabelas de redução de dados. A primeira tabela se refere aos personagens históricos e as situações relativas a estes mesmos personagens e a segunda é voltada somente para as situações do passado. Percebe-se que as situações do passado remetem diretamente para conceitos substantivos da História.

**TABELA 22 – QUAIS PERSONAGENS E SITUAÇÕES DO PASSADO RECONHECE NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

Personagens	Situações do passado relativas aos personagens	Nº de jovens	
Cleópatra	Rainha egípcia	4	31
	Possuía poder e influência	1	
	Valorizava os egípcios	1	
Júlio César	Imperador	1	26
	(rei) de Roma	1	
	Admirador de Cleópatra	1	
Gauleses	Constroem o templo “castelo” (HQs)	2	7
	São bárbaros	1	
	São vikings	1	
Romanos		6	
Egípcios	São preguiçosos para César (HQs)	1	6
Bárbaros	São os celtas	1	5
Gregos		1	
Celtas		1	
Rá		1	

Assim, a tabela 22 permite a constatação de que os personagens do passado mais reconhecidos pelos jovens investigados são Cleópatra (trinta e uma vezes) e Júlio César (vinte e seis vezes), seguidos de designações étnicas coletivas como os gauleses (sete ou oito se considerarmos que um dos jovens pode ter reconhecido a identidade étnica entre os celtas e os gauleses), os romanos (seis), os egípcios (seis) e os bárbaros (cinco); um estudante considerou o deus egípcio Rá como um personagem histórico. Com relação à situação histórica desses personagens, quatro alunos se referiam a Cleópatra como uma rainha egípcia, sendo que outros afirmavam que ela possuía poder e influência ou que valorizava o povo egípcio. Dois jovens afirmaram que Júlio César era imperador ou rei de Roma e um que indicou que ele era admirador de Cleópatra. Quanto aos gauleses, duas jovens relacionaram-nos ao enredo da história em quadrinhos ao apontar que eles constroem o templo ou o “castelo”; dois estudantes, se se considerar que um deles identificou os celtas aos gauleses, indicaram que esses personagens são bárbaros;



e um identificou-os com os vikings. Outra relação com o enredo da história foi fornecida por um jovem que afirmou que para César os egípcios são preguiçosos.

**“César, Cleópatra. Cleópatra era rainha do Egito e chama os gauleses para construir o seu castelo.” (Enide – 14 anos).**

**“Cleópatra, César. No passado, quando Cleópatra era rainha do Egito, chamou os gauleses para construírem um templo para ela no Egito.” (Helena – 15 anos).**

**“Gregos e romanos. César falou que os egípcios eram incapazes, preguiçosos para realizar trabalhos e a Cleópatra afirmava o contrário.” (Morgana – 15 anos).**

Pode-se inferir tanto pela redução de dados quanto pelas respostas das jovens a força da narrativa gráfica e do enredo, pois no mínimo três jovens reconheceram personagens e situações do passado neste enredo. Morgana demonstrou que já leu anteriormente esta história, pois a passagem que representa César chamando os egípcios de preguiçosos está no começo da revista e não nas três páginas aqui analisadas. Outra inferência importante a ser considerada é o poder de identificação que os quadrinhos fornecem aos personagens a partir do cartum como afirma McCloud (2005, p. 30-31), pois Júlio César, mesmo aparecendo somente em quatro quadros, é reconhecido pela maioria absoluta dos jovens (vinte e seis vezes) sendo que dois deles reconheceram o seu poder político. O mesmo ocorre com Cleópatra (trinta e uma citações), pois ela é representada somente em sete quadros (em dois deles em sua silhueta ou de costas); seis jovens afirmaram claramente a posição de poder da personagem entre os egípcios. Outro aspecto importante é o número expressivo de reconhecimento de um conceito substantivo muito utilizado ao se abordar o contexto da Roma Antiga: os bárbaros. Por duas vezes os alunos identificaram os bárbaros com os celtas ou os gauleses. Uma última constatação necessária é que eles indicaram não somente o reconhecimento de personagens individuais (Cleópatra, Júlio César e Rá foram citados cinquenta e oito vezes), mas também reconheceram povos (gauleses, romanos, egípcios, bárbaros, gregos e celtas foram indicados vinte e cinco vezes). Com isso, pode-se afirmar que o uso do conhecimento histórico prévio dos jovens é um elemento metodológico fundamental para a produção de inferências nas histórias em quadrinhos (no campo da teoria dos quadrinhos a inferência pode ser identificada perfeitamente com o fenômeno da conclusão ou do preenchimento entre os quadros).

Entretanto, é muito importante salientar aqui que a força do enredo da narrativa gráfica gera muitos anacronismos que não são percebidos pelos jovens<sup>74</sup>, os quais vão desde a identificação de Júlio César como um imperador ou um rei (historicamente ele foi um ditador em uma república), como a afirmação de que os gauleses construíram um castelo (construção típica da Europa Ocidental medieval), como apontou a jovem Enide. Quanto a este aspecto, as considerações teóricas de Boix-Mansilla (CHAVES, 2006, p. 24-25) são fundamentais para que se use o anacronismo e a descontextualização a favor de uma Educação Histórica de qualidade, ao propor a necessidade da distinção entre o passado e o presente para só depois se detectar as permanências e mudanças entre esses dois contextos.

**TABELA 23 – SITUAÇÕES DO PASSADO**

Situações do passado	Desdobramentos	Nº de jovens	
<b>Construção do palácio</b>	Castelo	1	<b>5</b>
	Inauguração	1	
	Templo	1	
Aposta entre os romanos e Cleópatra (HQ)			2
Banquetes	Para comemoração	1	2
	Para os nobres	1	
Pirataria			1
Escravidão: escravos remando			1
Pirâmides do Egito			1
Não há nenhuma relação com uma situação passada	A história pode ser fictícia	1	2

Por meio da tabela 23 pode-se constatar que, entre as situações do passado, predominou entre os jovens o reconhecimento da construção do palácio (cinco vezes, talvez seis se se considerar que um estudante afirmou que os egípcios são construtores de pirâmides), provavelmente influenciados, tanto pelo enredo da história como pela idéia prévia de que os egípcios foram exímios construtores de monumentos como palácios, templos e pirâmides. O enredo mostra sua força quando dois jovens afirmaram que a aposta entre César ou os romanos e Cleópatra são uma situação do passado. Dois sujeitos indicaram a situação do banquete aristocrático ou comemorativo como significativa. Um indicou a pirataria e outro a escravidão (escravos que remam) como conceitos substantivos historicamente significativos. Contudo, dois alunos apontaram que não existe relação alguma entre

<sup>74</sup> A presença dos anacronismos e da descontextualização das histórias em quadrinhos são armadilhas que devem ser observadas nas coleções de livros didáticos de História.

a história em quadrinhos com alguma situação passada, sendo que um deles, Virgília (14 anos), afirmou que esta história pode ser fictícia.

**“O César e a Cleópatra, mas situação nenhuma, pois a história deve ser fictícia.” (Virgília – 14 anos).**

**“César e Cleópatra, banquetes para comemorar algo.” (Caetano – 14 anos).**

**“Cleópatra, César, os egípcios e os gauleses. E também a escravidão, como os escravos remando o barco.” (Amélia – 14 anos).**

**“Romanos e egípcios. Na aposta entre os romanos e Cleópatra.” (Madalena – 15 anos).**

**“Cleópatra e César na inauguração do palácio de Cleópatra.” (Isolda – 16 anos).**

Apesar de Madalena e Isolda reconhecerem a força de situações fictícias do enredo como situações do passado, alguns jovens indicaram como significativa a capacidade de construção de monumentos dos egípcios. Os banquetes, a pirataria e a escravidão como idéias substantivas também estão presentes nos conhecimentos prévios desses sujeitos escolares, quando se referiam a conteúdos históricos escolares como Egito e Roma Antigos. A consciência expressa por Virgília, de que essa história pode ser fictícia, é um indício implícito da compreensão da especificidade e da complexidade das histórias em quadrinhos como documento, mas, também, da interpretação de que, por ser fictício, esse artefato não pode permitir relação alguma com o passado. Percebe-se, então, que além de abordar conceitos substantivos, alguns poucos alunos já se referiam explícita e implicitamente a questões epistemológicas próprias ao conhecimento histórico, tal como a validade de um tipo de fonte para se produzir evidências e inferências históricas plausíveis. Com respeito a isso, Samuel Wineburg (CHAVES, 2006, p. 15-16) afirma que as imagens são fontes por excelência para jovens, quando eles se apropriam ou produzem o conhecimento histórico e, mais, a ficção é uma referência fundamental para esses sujeitos compreenderem o presente.

### **13. O que estes personagens e situações do passado representam para você?**

**TABELA 24 – O QUE OS PERSONAGENS E SITUAÇÕES DO PASSADO REPRESENTAM**

<b>Categorias</b>	<b>Desdobramentos</b>	<b>Nº de jovens</b>
	Foram líderes poderosos	1

<b>Júlio César e/ou Cleópatra</b>	Foram pessoas importantes: comandavam exércitos e civilizações antigas que são <b>lembrados</b> por nós (relação presente/passado)	1	6
	Júlio César foi alguém muito importante, mas não lembro o que ele fez	1	
	César foi imperador romano e representa um grande império	1	
	Cleópatra foi uma rainha egípcia; representa a matemática (os egípcios eram os pais da matemática)	2	
<b>Relação com o passado</b>	<b>Fatos que ocorreram no passado</b>	<b>3</b>	7
	Entendimento do passado	2	
	Uma parte da história que não presenciei, mas gosto (Egito e Roma)	1	
	Povos antigos e construções	1	
	Uma época e um povo	1	
	O passado	1	
<b>Conhecimento histórico</b>	Fatos e personagens históricos	4	6
	Um pedaço da História	1	
	Fizeram parte da História	1	
	Relatos e <b>idéias</b> históricos que fizeram a humanidade chegar até hoje (relação presente/passado)	1	
Conteúdo histórico	Com humor	1	2
	Construção da pirâmides: os egípcios e os romanos	1	
Influência do enredo da HQ	Harmonia entre as diversas raças: conta uma aposta entre César e Cleópatra (construção do palácio e potencial egípcio)	1	2
	Sátira sobre Cleópatra e seu “nariz”	1	
Nada	Nada, além de personagens históricos	1	7
Não responderam			4

Com relação ao que representam para os jovens os personagens e situações do passado citados, a tabela 24 permite que se compreenda o papel dos conceitos históricos nesta história em quadrinhos.

No que se refere aos personagens do passado, seis jovens reconheceram que Júlio César e/ou Cleópatra representam comandantes de exércitos, de civilizações antigas ou um grande império que são lembrados por eles, ou, ainda, a matemática.

“Eles [César e Cleópatra] foram pessoas muito importantes que comandavam exércitos e civilizações antigas que são lembradas até hoje por nós.” (Percival –15 anos).

“César representa um grande império. Cleópatra representa a matemática, por causa dos egípcios, que eram praticamente os ‘pais’ da matemática.” (Cássio – 15 anos).

As respostas desses sujeitos indicaram pistas de como eles fazem inferências em relação à história em quadrinhos apresentada. Percival afirmou que os exércitos e civilizações comandadas por César e Cleópatra são lembradas pelos jovens. Esta afirmação é um indício de que a relação entre passado e presente permitida por este artefato é constituída pela memória coletiva da cultura comum contemporânea. Raymond Williams (2003, p. 53-58) aponta que esta memória coletiva de uma cultura é constituída por uma “tradição seletiva” da qual as histórias em quadrinhos fazem parte. Também para Wineburg (CHAVES, 2006, p. 16), a seleção da memória referente ao passado é formada pelas “experiências sociais contemporâneas”. Para este autor, os artefatos ligados à cultura de massa como, por exemplo, as histórias em quadrinhos, permitem que os alunos mobilizem as imagens que carregam em suas memórias e experiências sociais.

A inferência dúbia de Cássio, ao afirmar que Cleópatra representa a matemática, porque os egípcios são os “pais” desse saber, serve de alerta para que se entenda que a existência de uma conclusão lógica coerente (ou inferência) nem sempre é sinal de uma plausibilidade na explicação. Aqui está presente, de forma clara, a diferença entre as inferências e as evidências em relação a um documento histórico. Segundo Rosalyn Ashby (2006, pp. 167-168), é necessário considerar sempre as provas, ou seja, as correspondências entre uma afirmação histórica e os documentos, fornecidas pelas evidências mais plausíveis nesta relação, conforme indiquei na segunda seção do capítulo 2.

Quinze jovens afirmaram que esses personagens e situações do passado identificados, representam elementos relativos ao conhecimento histórico, sejam eles especificamente a relação com o passado (sete alunos), ou genericamente os fatos, idéias e relatos históricos (seis) — sintetizados na tabela 24 pela categoria “conhecimento histórico” — ou ainda o conteúdo histórico (dois). Entre eles, dois jovens indicaram a influência do enredo da história em quadrinhos apresentada. É importante considerar que sete estudantes indicaram que os personagens e situações do passado presentes neste artefato não representavam nada para eles. Uma (Luciana – 15 anos) afirmou que não representavam nada além de personagens históricos. Por fim, quatro deles não responderam a questão.

**“Fatos que ocorreram no passado.” (Natacha – 15 anos).**

**“Uma forma detalhada de entendimento do passado.” (Morgana – 15 anos).**

**“Eles representam uma parte da História da qual eu não presenciei, mas gosto muito (Egito e Roma). Hum!! Não sei mais o que colocar.” (Teodora – 16 anos).**

**“São fatos e personagens históricos.” (Lavínia – 14 anos).**

**“Relatos e idéias históricas que fizeram a humanidade chegar aos dias de hoje.” (Artur – 16 anos).**

**“A história em quadrinhos mostra uma harmonia entre as diversas raças. A história conta uma aposta entre César e Cleópatra, onde César duvidava do potencial dos egípcios na construção de um palácio.” (Ciro – 14 anos).**

**“Uma sátira da Cleópatra, quando falam do seu ‘nariz’.” (Demétrio – 15 anos).**

Ciro e Demétrio demonstraram a influência que sofreram do enredo da história, um, ao comentar a construção do palácio pelos egípcios e, outro, ao perceber o humor gerado pela admiração que os personagens têm pelo “nariz” de Cleópatra. É interessante destacar que *Ciro* valorizou a harmonia entre os diversos povos como um elemento significativo neste artefato.

Percebe-se, nas outras respostas, inferências de dois tipos, mas não necessariamente contraditórias. *Natasha*, *Lavínia* e *Teodora* afirmaram que as situações representadas nessa história em quadrinhos são fatos que ocorreram e personagens que existiram efetivamente no passado; *Teodora*, inclusive, destacou que não vivenciou este período histórico, mas gosta muito dele revelando a sua empatia para com o tema. Enquanto isso, *Morgana* e *Artur* inferiram que representam uma forma detalhada de compreensão ou interpretação do passado ou de relatos e de idéias históricas; *Artur* vai mais longe ao frisar que estes relatos e idéias permitiram que a humanidade chegasse até a sociedade contemporânea.

Esses jovens afirmam, cada um a sua maneira, que a consciência histórica se constitui, por um lado, na compreensão de que o processo histórico realmente existe e pode ser inferido por meio de vestígios fornecidos pelas histórias em quadrinhos e, por outro lado, na necessidade de que as narrativas históricas sejam os elementos estruturadores desta compreensão. Aqui, *Peter Seixas* (CHAVES, 2006, p. 13) pode fornecer uma luz quando afirma que as estruturas da História, constituídas pelas idéias de segunda ordem, só podem ser compreendidas se antes os estudantes pensarem o passado a partir de vestígios e relatos sobre o passado. Dentre as formas de vestígios e relatos, importantes para o conhecimento histórico, estão os artefatos da cultura de massa como as histórias em quadrinhos. Para esse autor, a forma de organizar mentalmente esses vestígios e relatos do passado é a narrativa

histórica, a qual mobiliza os conceitos estruturais da História de uma maneira significativa para os sujeitos que vivem no presente.

### RELAÇÃO COM O CONTEÚDO HISTÓRICO

#### 14. Qual o tema histórico que esta história em quadrinhos apresenta?

**TABELA 26 – TEMA HISTÓRICO QUE A HISTÓRIA EM QUADRINHOS APRESENTA**

Tema	Desdobramentos	Nº de jovens	
<b>Relação entre os romanos e egípcios</b>	<b>Rivalidade</b>	<b>5</b>	<b>13</b>
Egito antigo	Construção de pirâmides	2	5
	Construção de templos	1	
	Construções em geral	1	
Relação com o passado	Passou-se há muito tempo atrás	1	1
<b>Influência do enredo da HQ</b>	<b>Aposta entre César e Cleópatra</b>	<b>5</b>	<b>11</b>
	Construção do palácio de Cleópatra ou César	4	
	Construção de pirâmides para César	2	
		2	
Não sei	Tema não identificado	1	4
	Não consegui identificar	1	
Não respondeu			1

Quanto ao tema apresentado pela história em quadrinhos, quatro jovens não souberam responder e dois relataram que não conseguiram identificá-lo; um não respondeu.

Treze sujeitos afirmaram que o tema se referia a relação entre romanos e egípcios; cinco deles apontaram que esta relação se caracterizaria pela rivalidade entre estes povos. Cinco indicaram que o tema era o Egito Antigo, sendo que quatro deles relacionaram-no com a sua capacidade de construção de monumentos. A relação com o passado foi considerada o tema relevante para um aluno; doze estudantes foram influenciados pelo enredo do artefato apresentado; com isso, a aposta entre César e Cleópatra foi escolhida como tema por cinco jovens, enquanto quatro selecionaram a construção do palácio de Cleópatra e César; dois apontaram que o tema é a construção de pirâmides para César.

**“A rivalidade entre os romanos e os egípcios.” (Enide – 14 anos).**

**“A capacidade de fazer construções incríveis dos egípcios.” (Tristão – 14 anos).**

**“Passa-se há muito tempo atrás.” (Percival – 15 anos).**

**“A aposta que a Cleópatra e César fizeram.” (Morgana – 15 anos).**

Nota-se aqui o predomínio de três idéias em relação ao tema apresentado por esta história em quadrinhos. Na relação entre romanos e egípcios alguns jovens apontaram que o conflito é o valor deste contato. Pode-se afirmar que a rivalidade entre estes dois povos possui uma significância histórica para os alunos conforme apontou Enide. Outro aspecto é o poder de significação, para Tristão, da idéia prévia relativa à capacidade de construir monumentos dos egípcios. Novamente o poder do enredo da história apresentada revelou a sua significância para esses sujeitos ao ser referida doze vezes na redução de dados. Sobre isso, pode ter relevância a observação de Keith Barton (PARENTE, 2004, p. 42-43) de que os jovens fazem uso do que o autor chama de “gramática da história”, ou seja, quando esses sujeitos se apropriam de uma narrativa, eles procuram seguir uma “estrutura formal” que possua alguma significância causal, pois memorizam mais os acontecimentos e fenômenos ligados a causas de um nova situação do que a uma seqüência temporal dos acontecimentos. No caso da história em quadrinhos em questão, as causas geradoras das situações apresentadas se referem à rivalidade entre os dois povos ou, mais especificamente, à aposta entre César e Cleópatra. Percebe-se que o artefato apresentou uma causa fictícia para os eventos que se seguiram no enredo.

Por fim, Percival sugeriu que o tema dessa história se refere a algo que aconteceu há muito tempo atrás. Isto denota a compreensão de uma relação de temporalidade entre o seu presente e o contexto passado narrado na história. Considere-se que as relações temporais apareceram implicitamente em mais vezes nessa redução de dados, isso porque surgiram muitos anacronismos, tais como a construção de pirâmides no período greco-romano, que foram indicados quatro vezes.

**15. Em que conteúdos históricos você incluiria estes personagens e situações do passado?**

**TABELA 26 – QUE CONTEÚDOS HISTÓRICOS INCLUIRIAM ESTES PERSONAGENS E SITUAÇÕES DO PASSADO**

Conteúdos históricos	Desdobramentos	Nº de jovens		
Roma e os bárbaros	Invasões bárbaras	2	7	
	Queda de Roma	2		
	Briga com os bárbaros	1		
	Roma: cidade linda	1		



<b>Roma</b>		A tomada de Roma pelos bárbaros	1		<b>14</b>
	Império Romano			4	
	Roma			2	
	Época de César			1	
	Celtas			1	
Egito e Roma	Enchentes do Nilo, escravos, hebreus, pirâmides, deuses (Egito e Cleópatra); Roma: César, construções, guerras e escravos			1	10
	Mitologias egípcia, romana e bárbara e guerras			1	
	Aposta entre Roma e Egito			1	
Egito antigo					3
Guerras	Guerras, cultura, mitologia			1	2
Idade Antiga					1
Não sei					3
Não responderam					2

Quanto aos conteúdos históricos em que os jovens incluíam os personagens e situações do passado escolhidos por eles, cinco deles ou não souberam responder (três) ou não responderam (dois).

Entre os que responderam, quatorze sujeitos indicaram Roma como um conteúdo histórico significativo nesta história em quadrinhos, sendo que sete deles apontaram a relação entre Roma e os povos bárbaros como um conteúdo relevante e quatro se referiram ao Império Romano. Escolheram, como conteúdo relevante, Egito e Roma, dez alunos; dentre eles, dois se referiram às enchentes do Nilo, aos hebreus, às pirâmides (uma jovem) e às mitologias desses povos (um). Três apontaram somente o Egito Antigo como conteúdo significativo. Dois se referiram a guerras e, destes um incluiu a cultura e a mitologia. Por fim, um estudante afirmou que o conteúdo era a Idade Antiga.

**“Cada um em seu lugar. Os romanos lá em Roma e os egípcios lá no lugar deles. Dos egípcios eu não sei nada, mas sobre os romanos eu sei que eles tinham uma eterna briga com os bárbaros e Roma era uma cidade linda.” (Antônio – 15 anos).**

**“Na mitologia egípcia e na mitologia romana e/ou mitologia bárbara. E em guerras.” (Demétrio – 15 anos).**

**“Cleópatra eu relacionaria com as enchentes do Nilo, os escravos hebreus, pirâmides... em geral o Egito (deuses, etc.). César em Roma, as construções, guerras, escravos, etc.” (Teodora – 16 anos).**

**“Na tomada de Roma pelos bárbaros.” (Isolda – 16 anos).**

Nota-se que, quando os jovens relacionaram Roma como conteúdo histórico, sete deles deram mais significância para o conflito entre romanos e bárbaros (aqui os jovens não definiram quem eram estes bárbaros). Um aspecto interessante a se

revelar é que jamais os alunos identificaram os egípcios com os povos bárbaros. Mas, o Egito, implicitamente e explicitamente, foi distinguido dos romanos. É possível fazer esta inferência, tanto durante a redução de dados da tabela 22 (referentes aos personagens e situações do passado reconhecidos pelos jovens), como pela da tabela 26 (referente aos conteúdos históricos identificados pelos jovens). Isto indica que os jovens conseguiram distinguir diferenças entre os diversos conceitos substantivos. Teodora, inclusive, apontou diferenças entre os contextos históricos de cada povo, que são mais significantes para ela. Ou seja, no Egito valorizaram o fluxo do rio, os hebreus escravizados, as pirâmides e sua mitologia, enquanto em Roma destacaram as guerras e a escravidão. Quanto ao conceito substantivo “guerras”, a redução de dados, se incluídos a relação entre Roma e Egito, e Roma e os bárbaros (invasão, briga, tomada de Roma), revela que os estudantes se referiram a eles por dez vezes, mesmo que de maneira dispersa; e quase sempre relacionados a Roma.

Percebe-se, aqui, a guerra como um valor muito significativo para esses sujeitos, quando se defrontaram com o conteúdo ligado à República ou o Império Romano. O curioso é que nas três páginas da história em quadrinhos apresentada não surgem referências a guerras. Isto pode indicar o poder significativo desse conceito substantivo na produção de inferências (pois ele foi inferido do repertório de idéias prévias dos jovens sobre o conteúdo Roma).

#### 16. Qual a relação destes personagens e situações do passado com a sua vida cotidiana?

**TABELA 27 – QUAL A RELAÇÃO DESTES PERSONAGENS E SITUAÇÕES DO PASSADO COM A VIDA COTIDIANA**

Relação com a vida cotidiana	Desdobramentos	Nº de jovens	
<b>Nenhuma</b>	Além das aulas de História	1	<b>14</b>
<b>Nas aulas e conteúdos de História</b>			<b>5</b>
Nas disputas entre nações e entre pessoas	No aperfeiçoamento da inteligência e das novas técnicas	1	3
Brigas por terras			3
Heranças dos romanos	Religião e cultura	1	2
	<b>Cesar: heranças até hoje</b>	<b>1</b>	
Vida pessoal	Apostas, rixas e humildade	1	2
	Tentamos provar que somos capazes de fazer coisas	1	
Classes sociais: nobres, clero e pobres			1
<b>Influência do enredo da HQ</b>	<b>Mistura das culturas e palácio construído pelos gauleses</b>		<b>1</b>

Quase nenhuma	<b>Nas aulas de História e em alguns momentos do passado para construir um futuro melhor</b>	<b>1</b>
Resposta incompreensível	Bastante, por eles sempre aparecerem nas histórias dos romanos e dos egípcios	1
Não sabe		1
Não respondeu		1

A tabela 27 apresenta a redução de dados referente à relação dos personagens e situações do passado com a vida cotidiana dos jovens investigados. Destes, um não soube a resposta, outro não respondeu e outro forneceu uma resposta incompreensível no que diz respeito à questão.

A negação da existência de uma relação entre esses personagens e situações do passado e o seu cotidiano foi feita por quatorze jovens; uma aluna respondeu que não há *quase*<sup>75</sup> nenhuma relação. Representam, portanto, jovens que matizaram as suas respostas:

**“Nenhuma. Além das aulas de História.” (Artur – 16 anos).**

**“Quase nenhuma, a não ser nas aulas de História e em alguns momentos do passado para construir um melhor futuro.” (Luciana – 15 anos).**

Percebe-se certa relativização, nessas duas respostas negativas, ao apontarem que os personagens e situações do passado se relacionam com o presente dos jovens por meio das aulas de história, e em alguns contextos significativos do passado que permitem construir um projeto de futuro, conforme indicou Luciana. A resposta dessa jovem se relaciona com a idéia de Georges Snyders (1988, p. 46, 48) que, para se construir um projeto de futuro no presente é fundamental que se conheça às experiências do passado. No mesmo sentido, Verônica Boix-Mansilla (CHAVES, 2006, p. 25) destaca que a comparação entre o contexto do passado e do presente permite ampliar a capacidade de explicação dos jovens, ao conseguirem confrontar relatos contraditórios. Essa idéia se aproxima também do conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen (1992, p. 28-30; 2001, p. 153-154) que se refere à compreensão racional pelos sujeitos do sentido de orientação sobre a experiência do tempo. Esse sentido se refere à consciência que os sujeitos têm ao constituir o seu agir no presente a partir do espaço de experiências do passado e da estruturação de seus projetos de futuro.

<sup>75</sup> Itálico meu.

Outros cinco estudantes (totalizando sete com as citações anteriores) indicaram que esta relação com o presente acontece nas aulas de História; três jovens afirmaram que essa relação ocorre nas disputas entre nações e pessoas; uma aluna considerou significativo apontar que esses conflitos permitem o aperfeiçoamento da inteligência e das técnicas. Outros três sujeitos afirmaram como uma permanência as lutas pela terra; dois jovens crêem que as heranças dos romanos (religião, cultura) são relevantes. Outros dois relacionam com sua vida pessoal, seja por meio das apostas e rixas, seja por valores como humildade e competência no agir; uma aponta como permanência as classes sociais. Enquanto isso, outro estudante sofre a influência do enredo ao se referir ao palácio construído pelos gauleses e à inter-relação cultural apresentada na história em quadrinhos.

**“Classes sociais: nobres, clero, pobres.” (Valentina – 14 anos).**

**“Em situações das pessoas brigarem por terras.” (Enide – 14 anos).**

**“Situações em que vemos países em disputa, etc.” (Heloísa – 15 anos).**

**“As disputas entre as pessoas em busca do aperfeiçoamento da inteligência e das novas técnicas.” (Madalena – 15 anos).**

**“É nas apostas, rixas e, também, a humildade.” (Otelo – 15 anos).**

**“A única coisa que consigo ver da história e minha vida é que sempre tentamos provar que somos capazes de fazer as coisas.” (Teodora – 16 anos).**

Tanto na redução de dados relacionada à tabela 27 como nas respostas citadas dos jovens, foi perceptível que eles conseguiram construir pontes entre as situações do passado e o contexto do presente. Aqui, as categorias ou orientações propostas por Peter Seixas (CHAVES, 2006, p. 11) foram de grande valia para esta análise. Percebe-se que cinco deles apresentaram uma orientação “objetivista básica”, pois se ancoraram na autoridade das aulas de História. Nove sujeitos (ou dez se se considerar o jovem influenciado pelo enredo da história apresentada) demonstraram uma orientação “objetiva sofisticada” ao valorizarem as classes sociais, as disputas entre as nações e as pessoas, a luta pela terra e as heranças dos romanos ainda presentes na sociedade contemporânea. Somente uma aluna apresentou declaradamente uma postura “subjetivista sofisticada”, Teodora, pois ela entende que os jovens sempre tentam provar que são capazes de realizar algo. É possível relacionar a resposta de Luciana a uma orientação “narrativista”, pois ela,

apesar de quase negar uma relação entre as situações do passado com o seu cotidiano, afirmou que há momentos que permitem que se repensem os projetos de futuro. Ou seja, ela pode estar considerando a consciência histórica de um sentido de orientação sobre a experiência do tempo, conforme já indica Rüsen (1992, p. 28-30; 2001, p. 153-154).

Novamente, têm grande significância histórica valores ligados a conceitos substantivos como conflitos, brigas, rixas e disputas, que foram apontados por sete jovens. Além da rivalidade e conflito, cinco estudantes apontaram outros valores como significativos: aperfeiçoamento da inteligência e das técnicas, a humildade, a religião, a cultura e a competência juvenil que enfrentam provas ou obstáculos. A respeito dos valores significantes, as conclusões de Fátima Chaves (2006, p. 128) não destoam dos resultados da minha investigação, isto porque, com exceção dos valores nacionais (que predominam nos resultados da pesquisadora portuguesa) outros valores mostram correspondência com a minha pesquisa como a cultura, a religião, o progresso tecnológico e até mesmo a luta por justiça social (se incluir-se nesta categoria as lutas pelas terras). É importante destacar que nenhum destes valores está explícito na história em quadrinhos apresentada. Isso pode representar o elevado grau de significância histórica que estes conceitos substantivos têm, quando os alunos produzem inferências sobre os personagens e situações do passado, presentes neste artefato e também na sua vida cotidiana.

Realizados os confrontos entre a redução de dados da segunda parte do instrumento de investigação e as considerações teóricas relativas à significância histórica passarei, agora, a analisar as narrativas produzidos pelos alunos.

### 3.4 A NARRATIVA DOS ALUNOS: A MOBILIZAÇÃO DE UMA IDÉIA DE SEGUNDA ORDEM

Para analisar as narrativas dos jovens apresentarei uma classificação de como eles as produziram. Depois analisarei a discussão teórica na qual o historiador Jörn Rüsen (2001) tece considerações sobre o conceito de segunda ordem relativo à narrativa histórica. Por fim, discutirei alguns conceitos presentes nas narrativas destes sujeitos<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> Na banca de qualificação surgiu uma questão referente ao fato de que os alunos leram uma história em quadrinhos, mas a sua produção foi uma narrativa ficcional escrita e não uma história em

## RELATO SOBRE A HISTÓRIA EM QUADRINHOS

17. Por favor, procure escrever uma história baseada na história em quadrinhos apresentada.

Assim podem ser classificadas as produções narrativas dos jovens:

**TABELA 28 – TIPOS DE NARRATIVA**

Tipos de narrativa		Desdobramentos		Nº de jovens	
Narrativas que usam elementos ligados à História	Não seguem a estrutura da HQ	Invasão de 406: Burgúndios e cidades de Worms e Spira, poção mágica e cachaça (bárbaros e Asterix)	1	7	13
		Júlio (arquiteto egípcio), faraó Frank III, rei romano (Maurício V), guerra contra os romanos	1		
		Escravos e João	1		
		Traição de Cleópatra (escravos e Marco Antônio – influência do filme)	1		
		Revolta dos gauleses	1		
		Guerra contra a Grécia (traição de Cleópatra)	1		
		Assassinato de Cleópatra por César / Gauleses derrotam o Império Romano	1		
		Seguem em parte a estrutura da HQ	Construção do Museu do Louvre por Asterix (rainha da Inglaterra)		
	Hebreus e câmara mortuária		1		
	Desenvolvimento egípcio		1		
	Aposta e queda do “castelo” de César		1		
	Aposta e piratas		1		
	Asterix e emprego		1		
Narrativas que seguem totalmente a estrutura e o enredo da HQ – Tema da aposta		8			
Narrativas que usam elementos ligados às histórias da carochinha, à mídia e às HQs	Não seguem a estrutura da HQ	Piratas e rapto de Idéiafix (cão de Obelix)	1	4	5
		Sedução de Asterix por Cleópatra	1		
		Chuck Norris, Capitão Gancho, Hollywood, monumento ao deus, Piratas do Caribe, Tequila	1		
		Viagem no tempo na HQs: Turma da Mônica, homem das cavernas e pirâmides	1		

quadrinhos. Foi sugerido, por isso, um aprofundamento da análise da narrativa em geral, principalmente sobre a relação entre narração, ficção e produção de textos narrativos. Creio que esta questão é importante devido ao resultado de minha investigação, mas ela só poderá ser desenvolvida em um trabalho futuro.

	Segue em parte a estrutura da HQ	Aposta: cirurgia plástica, MSN, Chapeuzinho Vermelho (e suas ervas medicinais), <i>gang</i> de Asterix	1	1	
Narrativas onde a história se passa no presente ou no futuro	Seguem a estrutura e o enredo da HQ	Arquitetas apostam sobre a construção do Palácio Municipal	1	4	4
		Irmãos apostam sobre quem era mais inteligente (provas escolares)	1		
		Amigas apostam em trabalho de Filosofia	1		
		Amizade e inteligência: a prova difícil e sua superação	1		
Não escreveram	Pediu desculpa por não ter idéia			1	5

Conforme a tabela 28, percebe-se que cinco jovens não produziram suas narrativas.

A maioria das narrativas produzidas pelos jovens (treze) utilizou elementos históricos, ou seja, conceitos substantivos da História, mas esses foram mobilizados para construir uma narrativa ficcional. Destes, sete escreveram narrativas que não seguem a estrutura do enredo da história em quadrinhos apresentada, mas utilizaram idéias substantivas como os Burgúndios e as cidades de Worms e Spira, bárbaros, escravos, Marco Antônio, uma guerra contra a Grécia e a derrota do Império Romano. Outros seis produziram narrativas que seguiram em parte a estrutura do enredo da história em quadrinhos apresentada, além de articularem idéias substantivas como a construção do Museu do Louvre, a rainha da Inglaterra, os hebreus, as câmaras mortuárias egípcias, piratas e o emprego.

Oito estudantes escreveram narrativas que seguem completamente a estrutura do enredo da história em quadrinhos. Outros cinco utilizaram elementos ligados às histórias da carochinha, à mídia em geral, mas em especial ao cinema, à TV e às outras histórias em quadrinhos. Dentre eles, quatro alunos não seguiram a estrutura do enredo do artefato apresentado e mobilizam motivos ficcionais, como a sedução de Asterix por Cleópatra, o rapto de Idéiafix (cão de Obelix) pelos piratas, o ator Chuck Norris, Capitão Gancho, os Piratas do Caribe, a Turma da Mônica; um jovem escreveu uma narrativa que seguiu a estrutura do enredo da história, articulando motivos como o MSN, Chapeuzinho Vermelho e suas ervas medicinais, e a *gang* do Asterix.

Por fim, quatro jovens construíram narrativas que se passavam no presente ou no futuro. Seguindo a estrutura do enredo da história em quadrinhos, essas narrativas mobilizavam motivos ficcionais ou ligados a sua experiência escolar, como

a construção do Palácio Municipal, a aposta sobre qual irmão é mais inteligente, um trabalho de filosofia e a prova de inteligência ao enfrentar uma difícil avaliação escolar.

Após essa descrição da classificação das narrativas dos jovens é importante frisar, novamente, que grande parte das idéias utilizadas por esses sujeitos é ligada a motivos fictícios advindos dos artefatos da cultura de massa — inclusive as histórias em quadrinhos —, das histórias para crianças, ou de suas experiências cotidianas. Quando ocorre a mobilização de conteúdos substantivos da História, presentes neste artefato, ela não é realizada por uma narrativa histórica, mas sim por estruturas ficcionais, das quais a mais freqüente é o enredo de **Asterix e Cleópatra**.

Para compreender este fenômeno ligado à produção do narrar recorrerei às considerações teóricas do historiador alemão Jörn Rüsen (2001).

A natureza desse narrar histórico está na consciência histórica, a qual, segundo Rüsen (1992, p. 28-30 e 2001, p. 153-174), diz respeito à compreensão racional, pelos sujeitos, do sentido de orientação sobre a experiência do tempo. É por meio dessa consciência histórica que os sujeitos configuram o seu agir no presente a partir da compreensão das experiências do passado e da construção de suas expectativas de futuro. A forma de interpretar os significados da consciência histórica dos sujeitos se dá, no campo do conhecimento histórico, pela narrativa histórica.

Para esse autor (RÜSEN, 2001, p. 153-154), o pensar histórico sofre o condicionamento da “narrativa de uma história”. Rüsen entende que a produção de narrativas é uma “prática cultural de interpretação do tempo” que ocorre e ocorreu em todas as sociedades. A narrativa, ao transformar o passado em presente, constitui a lógica formal da História. E mais, a racionalidade do pensamento histórico é um “modo da constituição de sentido” e se comunica por meio de um raciocínio argumentativo. A narrativa é “uma operação mental de constituição de sentido” e é uma função que demarca o pensamento histórico.

A narrativa não é sempre e basicamente *histórica*, (...). ‘Histórico’ significa aqui que o passado é interpretado, com relação à experiência, no construto próprio de uma ‘história’ e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea. Como nem toda narrativa de histórias está relacionada com a experiência do passado e serve para torná-la presente, é necessário especificar a natureza da narrativa histórica no conjunto dos elementos comuns às narrativas histórica e não histórica. É comum ambas



atuarem como um modo específico de *constituição de sentido sobre a experiência do tempo* (RÜSEN, 2001, p. 154-155)<sup>77</sup>.

Esta passagem pode fornecer algumas pistas sobre como abordar as narrativas produzidas pelos jovens investigados, pois, para Rüsen, a narrativa histórica possui, em sua estrutura, elementos das narrativas não históricas, tais como a presença de uma sequência temporal de acontecimentos, os quais estão inseridos em um contexto específico; possuem também uma coerência e coesão interna e ambas estão ligadas “a constituição de sentido sobre a experiência do tempo”.

O que distingue estes dois tipos de narrativas é que a histórica utiliza evidências que buscam descobrir e reconstruir o sentido das experiências dos sujeitos no tempo, ao reconhecer a existência do processo histórico. O historiador Jeretz Topolski (in: CARRETERO; VOSS, 2004, p. 107) afirma que o contexto, formado pelo tempo e o espaço, são marcos fundamentais das narrativas. As narrativas históricas se constituem pela coerência entre esses marcos. A isso se soma também a coerência permitida pelo conteúdo destas narrativas, estruturado por conceitos históricos.

Com isso, Rüsen entende que essa constituição de sentido, na narrativa histórica, articula-se em quatro planos: a) a percepção da especificidade e diferença de contextos no tempo; b) a interpretação desta diferença por meio de uma argumentação racional narrativa; c) a “orientação da vida prática atual” por meio de “modelos de interpretação das mudanças temporais” compostas por experiências do passado; e d) a motivação para o agir no presente resultante desta orientação. A articulação desses planos permite a constituição de uma consciência histórica do sentido da relação com o mundo, por meio da “representação da evolução temporal” da humanidade, sustentada na experiência constituidora do agir. Esses aspectos da narrativa histórica é que permitem aos sujeitos construir uma identidade histórica (RÜSEN, 2001, p. 155-156).

Rüsen (2001, p. 163) identifica três dimensões referentes à constituição histórica de sentido. A primeira se articula a uma “estratégia política de memória coletiva” que condiciona a relação entre os interesses ou necessidades de orientação e as “funções de orientação cultural” relativas ao agir humano e às

---

<sup>77</sup> Itálico do autor.

concepções de identidade histórica. A segunda, a uma “estratégia cognitiva da produção de saber histórico”, o qual se articula na inter-relação das perspectivas de interpretação (ligadas às teorias, abordagens e categorias) e dos métodos formados por regras da pesquisa empírica, que permitem elaborar cientificamente a experiência humana do tempo. E a terceira, a uma “estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica”, a qual compõe a relação entre as formas de interpretação ou representação e as “funções de orientação” sobre o agir humano e as identidades históricas dos sujeitos.

Em uma narrativa histórica estas três dimensões podem estar presentes, mas não quer dizer que necessariamente estejam. Aqui as considerações de Rüsen passam a ser fundamentais para esta investigação, pois este autor entende que nem todas as narrativas históricas são compostas pelos métodos científicos, como deve ocorrer na produção historiográfica. Existem narrativas e “práticas do pensamento histórico” que prescindem da cientificidade sem perder a sua racionalidade histórica. É o que ocorre com os artefatos da cultura de massa como romances e filmes históricos, ou mesmo, como as histórias em quadrinhos que abordam temas históricos onde **Asterix e Cleópatra** são um exemplo.

A esse respeito, a estrutura narrativa dos quadrinhos se assemelha a estrutura narrativa do pensamento histórico. Em outras palavras, assim como uma história em quadrinhos é uma narrativa gráfica, o pensamento histórico é narrativista e, portanto, possui um sentido de orientação sobre a experiência do tempo. Tal como o mapa temporal das histórias em quadrinhos, o pensamento histórico é seqüencial, mas não necessariamente cronológico e linear, pois a temporalidade tanto dos quadrinhos quanto do pensamento histórico é constituído por uma trama de relações de causalidade. Portanto, pode-se considerar que as histórias em quadrinhos com temas históricos produzem nos leitores uma empatia relacionada ao pensamento histórico. Isso permite que se perceba como se desenvolve o pensamento histórico nos jovens leitores de quadrinhos históricos e como a memória se constitui na relação com esse pensamento.

A história em quadrinhos **Asterix e Cleópatra** pode mobilizar a dimensão relativa à “estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica”, porque ela claramente relaciona a sua narrativa gráfica com as formas de orientação sobre o agir humano. Isso pode ser percebido, tanto nas respostas dos jovens referentes à segunda parte do instrumento de investigação, como nas narrativas

produzidas por esses sujeitos. Isto ocorre porque — e isso pode ser uma chave para interpretar as narrativas dos alunos —, para Rüsen,

a constituição histórica de sentido dá-se, pois, não apenas na forma de uma narrativa elaborada a partir de uma prática cultural oriunda das rotinas do cotidiano, (...). Ela perpassa todas as dimensões das mais diversas manifestações da vida humana. Ela pode efetuar-se na forma de procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta, como o recalque, o afastamento ou a reinterpretação das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam. Ela perpassa a comunicação do dia-a-dia, na forma de fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos, cujo sentido só transparece na narrativa (2001, p. 160).

A partir dessas considerações de Rüsen, procederei a análise das narrativas produzidas pelos jovens nesta investigação.

Com o objetivo de analisar estas narrativas, escolhi algumas para um estudo pormenorizado. Para isso, utilizei algumas categorias que surgiram na análise da segunda parte do instrumento de investigação:

- 1) personagens (históricas ou fictícias);
- 2) situações (históricas ou fictícias);
- 3) relações temporais (passadas, presentes ou futuras ou o anacronismo);
- 4) e valores políticos, morais ou culturais.

Para tanto, não será construída uma redução de dados referentes a estas categorias, pois só selecionei uma amostra das narrativas mais exemplares dos tipos presentes na tabela 28. Optei por não utilizar as narrativas relacionadas no tipo “Narrativa que seguem totalmente a estrutura e o enredo da HQ – Tema da aposta”, pois elas, majoritariamente, são reinterpretações resumidas da história em quadrinhos apresentada. Tecerei comentários, por meio dessas categorias, com a finalidade de perceber como ocorre a mobilização de inferências relativas a um conceito de segunda ordem: a produção de narrativas pelos jovens a partir de uma história em quadrinhos com tema históricos. A redução de dados exigiria que todas as narrativas fossem analisadas.

Para analisar essas narrativas elas serão transcritas na íntegra. Os elementos ligados às categorias de análise serão grifados a partir do seguinte critério:

- 1) personagens (históricas ou fictícias): **negrito**;
- 2) situações (históricas ou fictícias): ***itálico e negrito***;
- 3) relações temporais (passadas, presentes ou futuras ou o anacronismo): sublinhado;
- 4) valores políticos, morais ou culturais: *itálico*.

A ordem de apresentação das narrativas será a seguinte: “Narrativas onde a história se passa no presente ou no futuro”; “Narrativas que usam elementos ligados às histórias da carochinha, à mídia e às HQs”; e “Narrativas que usam elementos ligados à História”.

### **NARRATIVAS ONDE A HISTÓRIA SE PASSA NO PRESENTE OU NO FUTURO**

As duas narrativas desse tipo que serão transcritas possuem uma especificidade: as autoras citam os nomes de colegas de turma ou do colégio. Os nomes reais, portanto, serão substituídos por nomes fictícios. As duas narrativas seguiram a estrutura do enredo da história em quadrinho.

#### **Narrativa 1**

##### **Aposta entre amigas**

*[Introdução]*

Um dia duas amigas, **Natacha** e **Madalena**, resolveram fazer uma aposta. **Apostaram** que **Natacha**, que era uma menina *um pouco sem criatividade*, apostou [sic.] que conseguiria ***elaborar o trabalho de Filosofia***. **Madalena**, tendo certeza que **Natacha** não conseguiria fazer o trabalho, apostou ***uma entrada para o próximo show que fosse ocorrer na cidade***.

*[Desenvolvimento]*

**Natacha** trapasseou [sic.] a **Madalena**, não apenas para ***ganhar o ingresso***, mas para mostrar a **Madalena** que ***ela podia fazer o trabalho***. Ela deu o trabalho ***para um professor de filosofia realizar o trabalho***.

*[Conclusão]*

***Elas entregaram o trabalho e a nota do trabalho delas foi o de melhor nota***. **Natasha**, através da *trapassagem* [sic.], mostrou para a **Madalena** que ela era *criativa*. (**Natacha – 15 anos**).

É possível perceber que esta narrativa seguiu em parte a estrutura do enredo da história em quadrinhos, pois o tema da aposta predomina e inclusive aparece a

idéia da trapaça, que também esta presente no artefato (Cleópatra contrata os gauleses para construir o palácio).

A autoria da narrativa é de Natacha. As personagens dessa história são reais, Natacha (15 anos) e Madalena (15 anos), duas das jovens investigadas. A relação entre as duas é de amizade. Os valores presentes nesta história se referem à criatividade e à capacidade de trapacear de Natacha. Inclusive a trapaça é uma prova da criatividade desta jovem. Pode-se apontar esta atitude como uma maneira de superar um obstáculo sério para essa jovem: a falta de criatividade. A história se passa no presente ou em um passado recente, pois a aposta se refere a um trabalho de Filosofia, disciplina que só é lecionada, nas escolas públicas do Paraná, no Ensino Médio. A situação ou contexto desta narrativa está ligada às cidades contemporâneas, porque o objeto da aposta era um ingresso para um *show* musical. Percebe-se também que o ambiente onde ocorre a “superação” de Natacha é a escola, e ela é ajudada por um personagem que pertence a esse universo: um professor de Filosofia que fez o trabalho para as duas alunas.

É importante destacar que o enredo da história em quadrinhos mobilizou em Natacha um tema que, para ela, talvez fosse mais importante que o conhecimento escolar: a superação do que ela entende como sua falta de criatividade. Para isso mobiliza um valor presente no universo de sua cultura: a trapaça como uma possível saída dessa limitação. Georges Snyders (1988, p. 23) já se referia ao limites da cultura primeira e esta narrativa Natacha mostra claramente um deles.

## Narrativa 2

### [Introdução]

**Rosa** era uma menina muito inteligente. **Tirava boas notas e acreditava ser sempre a melhor, acreditando que todos eram inferiores.** Sua amiga, **Raquel**, ao contrário, **tinha dificuldades para aprender. Ela sempre pedia ajuda para a sua amiga Rosa, que a ajudava, mas fazia questão de dizer que não acreditava que uma pessoa pudesse ser como ela.**

### [Desenvolvimento]

Um dia, **depois de pedir ajuda e só levar bronca,** ficou nervosa e disse que **na próxima prova tiraria uma nota maior do que a da Rosa.** Rosa olhou para Raquel e **riu,** dizendo que isso era impossível.

Dois dias depois, aconteceria uma **prova de biologia.** Raquel estudou durante todo o **seu tempo livre,** mas estava nervosa, pois sabia que seria *difícil*. Mesmo com tudo isso, ela se *concentrou* e **resolveu a prova.**

Uma semana depois, a **professora entregou a prova.** Rosa recebeu a prova **primeiro,** e havia tirado **89.** Raquel foi uma das últimas a receber e, para sua *felicidade,* havia tirado **93.**

[Conclusão]

**Rosa** ficou *indignada*, mas *aprendeu* que não devia *subestimar* as pessoas e voltou a ser amiga de **Raquel**, *que passou a acreditar nela própria*. (**Alice – 14 anos**).

Uma das personagens desta história é real, Rosa (14 anos). Não consegui detectar se Raquel era uma personagem fictícia, uma amiga de outra turma ou um alter-ego da autora, Alice (14 anos), pois o nome presente nas narrativas não é de nenhuma das jovens investigadas nessa dissertação. Por via das dúvidas, eu criei um nome fictício para esta personagem. Outra personagem é a professora de Biologia.

A relação entre as duas personagens é de amizade. Mas uma amizade constituída claramente por uma relação hierárquica de valores. Rosa era muito inteligente e ativa, considerando-se superior a todos os seres humanos, inclusive em relação à Raquel, que dependia das migalhas da ajuda da primeira. Isto porque, mesmo ao ajudar, Rosa fazia questão de declarar a inferioridade da amiga.

O tema do enredo aparece em parte no desafio proposto por Raquel ofendida (tirar uma nota maior do que a de Rosa em uma difícil prova de Biologia) e a descrença da sua da amiga na possibilidade de perder o desafio. O desenlace da história, após grande esforço de Raquel, revelou novos valores: a indignação ao perder o desafio por parte de Rosa, seguida pela humildade desta ao reconhecer a derrota, a auto-valorização de Raquel e uma amizade equilibrada e sem relações hierárquicas entre ambas.

O contexto histórico desta narrativa se refere ao presente, pois Biologia é uma disciplina que só é lecionada no Ensino Médio. Pela sua idade, 14 anos, pode-se inferir que elas estão cursando pela primeira vez o primeiro ano desses nível de ensino.

Ao contrário da narrativa 1, o enredo de **Asterix e Cleópatra** permitiu a Alice mobilizar em seu relato outros valores culturais mais complexos como: uma amizade hierarquizada, a autoconfiança, o esforço pelo estudo, a humildade e o reequilíbrio na amizade após o reconhecimento do valor do outro. Nessa narrativa, a escola é entendida como um espaço da experiência cultural da superação. Aqui, percebe-se que a história em quadrinhos permitiu uma elaboração mais elevada do que na narrativa 1, se se considerar que a autora refletiu a complexidade da relação dos jovens com a sua cultura circundante e a possibilidade de ultrapassar os valores

tradicionais da sociedade em que vive. Isso por meio do esforço que permite superar obstáculos, sejam eles uma prova difícil ou equilibrar uma complicada amizade com a igualdade entre os sujeitos.

## NARRATIVAS QUE USAM ELEMENTOS LIGADOS ÀS HISTÓRIAS DA CAROCHINHA, À MÍDIA E ÀS HQS

A primeira narrativa seguiu em parte a estrutura da história em quadrinhos apresentada. Já a narrativa seguinte não a seguiu.

### Narrativa 3

[Introdução]

Cleópatra era uma mulher muito *bonita*, mas, como todo mundo, tinha um *defeito*: **o seu nariz era muito grande.**

[Desenvolvimento]

Ela conheceu César, que era um **famoso cirurgião plástico** e, também, **imperador de Roma**.

Como Cleópatra *não tinha dinheiro* para pagar a *cirurgia*, César falou:

— Faço sua *cirurgia* se você construir um **“templo”** em 3 meses.

No MSN ela conheceu **Chapeuzinho Vermelho** (*irmã* de **Asterix**) e **convidou-os para um café em sua casa.**

Ela explicou a sua situação e, então, **Chapeuzinho** (*entendedora de ervas medicinais*) fez uma *poção mágica*; e, então, **Asterix**, junto com sua *gang*, construiu o **“templo”**.

[Conclusão]

... E a Cleópatra ficou *feliz* com seu **nariz novo...** e irá falar com César para **aumentar os seios.** (Lúcio – 16 anos).

O tema desta narrativa é, como na história em quadrinhos, o desafio entre César e Cleópatra para construir um templo. Um dos elementos desse relato é o humor surpreendente produzido pelo jovem.

Os personagens desta narrativa podem ser classificados em dois tipos: os personagens históricos, tais como Júlio César e Cleópatra; e os personagens fictícios, tais como Chapeuzinho Vermelho e Asterix e sua gang. Existe uma complexidade nas relações entre esses personagens, pois César além de imperador é o cirurgião plástico de Cleópatra e Chapeuzinho Vermelho é irmã de Asterix, o qual faz parte de uma *gang*. Percebe-se, implicitamente, a diferença social entre Cleópatra e César. Os valores presentes nessa narrativa são a beleza, a

comunicabilidade, a simpatia e a relativa pobreza de Cleópatra (não possuía dinheiro para pagar a cirurgia), o conhecimento medicinal de Chapeuzinho Vermelho e, implicitamente, a competência de César como cirurgião, pois Cleópatra quer operar os seios com ele.

Apesar do relato respeitar uma seqüência no enredo, houve uma justaposição anacrônica de temporalidades. A história se passa no contexto do Império Romano. Entretanto, aparecem como elementos de fatos do presente ou de outras épocas, tais como a profissão de cirurgião plástico (cirurgia estética) de César (inclusive o cargo de imperador por este personagem é um anacronismo), o uso do MSN ou da internet por Cleópatra e Chapeuzinho Vermelho, o hábito de tomar café com as visitas, ou mesmo o uso do termo *gang* pelo autor. Outro elemento é a introdução do tempo mítico das histórias da carochinha a partir da personagem Chapeuzinho Vermelho e do poder sobrenatural das ervas medicinais e da poção mágica. O autor da narrativa utilizou esses anacronismos e mobilizou os valores citados para produzir uma emoção estética: o humor.

Os valores que sobressaem desse relato são a beleza e a vaidade de Cleópatra, o que também está presente na história em quadrinhos apresentada. É preciso ressaltar que Lúcio utilizou em sua narrativa o repertório cultural que pertence à cultura comum dos jovens, tal como o MSN ou a internet, o termo estrangeiro *gang*, o tema da cirurgia plástica, muito presentes na mídia, e também heranças vindas de sua infância constatada pela presença de uma personagem como Chapeuzinho Vermelho.

#### Narrativa 4

[Introdução]

**Ao voltar do Egito**, os gauleses são abordados por um *navio* de Piratas do Caribe.

[Desenvolvimento]

Depois de um pouco de **confusão**, os **Piratas** conseguem dizer que querem *ajuda* dos “famosos” **gauleses** para **construir um templo** para Chuck Norris, porque ele, *com seu chute pulverizador de ossos*, tinha salvado suas vidas do **Capitão Gancho**.

Então, juntos eles **navegaram para um lugar distante chamado Hollywood**, onde os **gauleses ergueram um monumento** ao maior **Deus** daquele lugar.

[Conclusão]

Como *retribuição*, os **Piratas do Caribe** *presentearam* os gauleses com uma *bebida sagrada chamada tequila*, que, *mais tarde*, foi incorporada à *poção mágica*, *matando todos os gauleses*, dando um ponto final na história dos gauleses. (Alexandre – 16 anos).



Esta narrativa não seguiu a estrutura do enredo da história em quadrinhos. Tem como personagens entidades coletivas como os gauleses (personagens históricos) e os Piratas do Caribe (personagens fictícios do cinema), e indivíduos como Chuck Norris (ator de *Hollywood*) e o Capitão Gancho (personagem da peça teatral **Peter Pan**, várias vezes cinematografada). A relação entre os gauleses e os Piratas do Caribe é ambígua, pois estes, após uma escaramuça (típica das que ocorrem entre os piratas e os gauleses em **Asterix**), pedem ajuda para os primeiros com o fim de construir um templo; depois, estes Piratas do Caribe presenteiam os gauleses com tequila, a qual vai matá-los. Os valores presentes nessa narrativa referem-se a fama dos gauleses, a violência salvadora do ator Chuck Norris e a reverência que os Piratas e os gauleses prestaram a este “Deus” de *Hollywood*. Um valor implícito é a capacidade de trapacear os gauleses que os Piratas têm ao dar tequila para eles.

O contexto histórico da narrativa é o mesmo que o da história em quadrinhos. Isto porque esse relato pretendia ser uma espécie de continuação da história a partir da viagem de volta dos gauleses. Portanto, é o período do governo de César. Pode-se detectar, então, que este autor, tal como na narrativa 3, utilizou-se de anacronismos que se referem ao presente, como a presença de elementos culturais da cultura de massa, como o filme **Piratas do Caribe**, a construção de um templo em *Hollywood*, e a idolatria a um ator de filmes de ação (um dos preferidos dos jovens meninos), como Chuck Norris ou a presença de um outro pirata o Capitão Gancho. A tequila também é um elemento anacrônico na história.

Talvez o autor pretendesse somente causar estranhamento aos leitores de seu relato, mas deve-se destacar que existe a inversão de uma narrativa implícita nesta história, que se refere ao envenenamento pelo álcool que a civilização européia impôs aos povos indígenas durante o processo de colonização das Américas, quando os Piratas do Caribe presenteiam os gauleses com a tequila que os mata. Revelando, também, a mobilização de um valor subjacente a esta narrativa: a trapaça dos Piratas do Caribe poderia ser uma revanche anacrônica em relação ao processo de colonização dos povos europeus sobre os americanos. Isto pode indicar a presença de um conhecimento histórico advindo da cultura escolar incorporada na narrativa, por esse jovem.

## NARRATIVAS QUE USAM ELEMENTOS LIGADOS À HISTÓRIA

As duas narrativas não seguiram a estrutura do enredo da história em quadrinhos apresentada.

### Narrativa 5

#### Grande invasão de 406

[Introdução]

No dia 31 de dezembro de 406, *comemorando o ano novo*, os bárbaros **atravessaram o rio Reno** por pura e espontânea pressão **e invadiram a Gália**.

[Desenvolvimento]

Os **Burgúndios**, que não estavam a fim de *fazer força*, **entraram e se instalaram entre Worms e Spira**.

— **Asterix**, acho que a gente tá *fazendo força* à toa. Nós poderíamos tomar a *poção mágica* e acabar com tudo logo, ao invés **de ficar prolongando a história**.

**Asterix**, espantado, responde:

— Claro que não, **Obelix**. Eu tenho uma *família* para sustentar!

**Obelix** fica um pouco distante do resto do **grupo** e vê que os **Burgúndios** *estão se aproveitando do trabalho deles para conquistar outras terras*.

**Asterix** diz:

— **Obelix**, cadê você?

**Obelix** responde:

— Estou aqui! Me dê a *poção*, por favor. Os **burgúndios** estão se *aproveitando do nosso esforço para se instalar entre Worms e Spira*.

Espantado, responde **Asterix**:

— *Poção* suficiente eu não tenho. Mas dê *cachaça* pros **guerreiros** ao invés de *poção* e os mande *pra luta*.

[Conclusão]

Os **guerreiros dos bárbaros** *beberam demais*. Ficaram tão *bêbados* que deixaram os **Burgúndios em paz**. Dormiram e acordaram sem nem lembrar do episódio. (**Luciana – 15 anos**).

Esta narrativa tem como personagens dois indivíduos fictícios, Asterix e Obelix e duas entidades coletivas, os burgúndios (um povo germânico) e os bárbaros e seus guerreiros. Provavelmente esses bárbaros são os hunos, pois de 407 a 443 estes povos viviam em conflito para dominar a região entre Worms e Spira (atual Palatinado Renano, na Alemanha, próximo à fronteira com a Alsácia e Lorena, na França). As relações entre estes povos e os personagens de Asterix e Obelix, que representam os gauleses invadidos, são ambíguas. Isto porque os gauleses estavam sendo invadidos tanto pelos bárbaros (hunos) quanto pelos burgúndios. É

muito interessante, neste relato, atentar que Luciana não identificou os burgúndios como bárbaros, mas sim como preguiçosos ou como aproveitadores do trabalho dos gauleses e conquistadores de terras, pois para não “fazer força” (provavelmente contra os bárbaros) eles se instalaram entre Worms e Spira. Já os bárbaros foram relacionados como guerreiros perigosos, pois “atravessaram o rio Reno por pura e espontânea pressão” invadindo a Gália num período de festa, segundo a autora, na virada para o ano novo. O esforço dos gauleses, Asterix e Obelix, provavelmente se referia ao conflito entre gauleses e hunos, e a vantagem dos burgúndios possivelmente se relacionava ao uso desta luta como uma ocasião para se instalar entre Worms e Spira. Outro valor que apareceu no relato é que Asterix tem uma família a ser protegida, enquanto Obelix quer acabar logo com a situação incômoda dos gauleses sendo invadidos. Quanto a isso, é possível perceber a astúcia de Asterix (característica marcante deste personagem em todas as suas histórias), isto porque enquanto Obelix queria atacar os burgúndios, inimigos menos perigosos, o primeiro personagem buscou enfraquecer os guerreiros dos bárbaros (hunos) com cachaça.

A autora, portanto se utilizou, com sutileza, de conceitos históricos substantivos com muita propriedade, as invasões dos povos germânicos e hunos e os respectivos valores que foram atribuídos a eles, e de elementos anacrônicos como os personagens Asterix e Obelix, para representar os gauleses realmente invadidos, e da cachaça como método de enfraquecer um inimigo mortal.

O contexto histórico desta narrativa foi muito bem delimitado espacial e temporalmente: as invasões bárbaras do início do século V contra as fronteiras do Império Romano do Ocidente já em franca decadência (possivelmente este seja o motivo do porque os romanos não são citados), pois quem de fato dominava estas terras eram os gauleses, antes submetidos.

Percebe-se, portanto, neste relato ficcional, um conhecimento histórico, por parte desta jovem, já muito bem elaborado. Inclusive, Luciana se utilizou da complexidade das relações e dos valores entre os povos naquele período. O uso dos anacronismos foi claramente um elemento estético para organizar o enredo que mobilizou conceitos históricos precisos. Pode-se inferir que o conhecimento histórico elaborado está, sem dúvida, presente nesta narrativa ficcional, até porque a compreensão de certas passagens do relato, já comentadas, exige a consciência dos fatos ocorridos tanto por parte da autora quanto de quem lê o episódio narrado.

## Narrativa 6

[Introdução]

Após **César** perder a aposta para **Cleópatra**, ele percebeu que a *Galera particular* de **Cleópatra** partiu sem ela.

[Desenvolvimento]

*Desconfiado*, perguntou a **Cleópatra** o que havia acontecido.

Ela, *meio sem jeito, gaguejando*, disse que o *barco* foi levar os **escravos** que **construíram o templo**.

Mesmo assim, **César** estava *desconfiado* e resolveu ir embora. Mas deixou um de seus **guerreiros** para *vigiá-la disfarçado* de **escravo da Cleópatra**.

*Ao longo da viagem* ele foi pensando em como seria *traído*, até que **recebeu uma carta** que dizia que ela o *traía* com **Marco Antônio**, seu *amigo*. Quando **César** leu esta carta, imaginou que seus próprios **escravos** e **guerreiros** *ajudaram Cleópatra a fazer o templo à ordem de Marco Antônio*.

Só que, *ao chegar em Roma*, **César** percebeu que havia uma *grande festa* na **aldeia Gaulesa** e foi até lá para *saber* o que havia acontecido e *aproveitar para cobrar impostos*.

[Conclusão]

*Ao chegar*, percebeu que os **gauleses** estavam *bêbados* e, sem querer, **Obelix** falou bem alto que se **Cleópatra** precisasse **construir outro templo** era só *pedir*.

Assim, ele descobriu a *dupla traição* de **Cleópatra**. (**Cássio – 15 anos**).

Esta narrativa pretendeu ser uma continuação da história em quadrinhos apresentada, pois ela iniciou com a volta dos gauleses na galera de Cleópatra. Os personagens citados nesta história são de dois tipos: indivíduos históricos, tais como Cleópatra, César e Marco Antônio, um indivíduo fictício, Obelix, e sujeitos coletivos, como os escravos e os gauleses. As relações entre esses personagens são de desconfiança entre César e sua mulher, Cleópatra, e de amizade traída do primeiro com Marco Antônio. E também a relação de auxílio entre Cleópatra e os gauleses. César dominava estes últimos, pois cobrava impostos deles. Além disso, possuía escravos e guerreiros. Dos valores presentes neste relato sobressaltaram-se: a traição de Cleópatra com Marco Antônio em relação a César e a disponibilidade em ajudar dos gauleses, sempre festivos. Possivelmente haja uma mensagem implícita neste relato: mesmo poderoso e precavido, César não pode controlar as pessoas que ama (Cleópatra e Marco Antônio) nem as pessoas em que manda (seus guerreiros e escravos e os gauleses).

O contexto histórico narrado pelo jovem Cássio se referia ao período ditatorial de César e do poderio da República Romana sobre outros povos, tal como se evidencia no poder de cobrar impostos e possuir escravos e guerreiros. Um

elemento importante a ser destacado é que a traição de Cleópatra com Marco Antônio foi uma referência ao conhecimento prévio advindo do filme histórico **Cleópatra**, mais do que do conhecimento histórico escolar. Entretanto, o autor mobilizou conceitos como a escravidão e a cobrança de impostos que representavam a sustentação econômica da República Romana. Estes conceitos não estão presentes nas três páginas da história em quadrinhos apresentada. Isto permite inferir que o jovem mobilizou conhecimentos históricos prévios, seja do universo escolar, seja dos artefatos da indústria cultural, tal como filmes, televisão e histórias em quadrinhos.

O que estas narrativas revelam permite que eu aponte algumas constatações fundamentais para minha investigação.

A primeira constatação a ser feita é que os jovens não produziram nenhuma narrativa histórica, ou seja, nenhum desses sujeitos escolares optou por construir um relato que levasse em conta as evidências ligadas à descoberta de elementos do processo histórico a partir do documento. Os elementos históricos, tais como os conceitos substantivos, não foram mobilizados por uma narrativa histórica, mas sim por um relato fictício.

A segunda constatação é que os conceitos substantivos da História já estão presentes nas histórias em quadrinhos que abordam temas históricos como **Asterix e Cleópatra**, de Goscinny e Uderzo. Isto faz com que os jovens tendam a considerar predominantemente o poder de memorização que estes artefatos possibilitam em relação aos conteúdos históricos. Ou também permitem que estes sujeitos aprendam se divertindo. Ao se retomar a teoria dos quadrinhos, percebe-se que os autores das histórias em quadrinhos se utilizam do expediente de construir paisagens e cenários com uma representação realista para que os leitores ativem todos os seus sentidos (MCCLOUD, 2005, p. 41-43). No caso dos quadrinhos históricos, este fenômeno exige, por parte dos autores uma pesquisa histórica criteriosa em relação ao mundo cultural (seja material, seja simbólico) dos períodos representados. É sobre esse aspecto que, nestas histórias em quadrinhos, surgem os anacronismos. É importante destacar aqui, que os jovens, conseguem detectar os conceitos substantivos da História presentes nas histórias em quadrinhos com temas históricos, como ficou claro na análise da redução de dados das respostas da segunda parte do instrumento de investigação. Entretanto, estes jovens raramente se apercebem dos anacronismos em relação aos conteúdos históricos presentes

neste artefatos. Ou seja, eles percebem o humor gerados por essas armadilhas, mas geralmente não conseguem entender, por meio de seus conhecimentos históricos prévios, que estas mensagens cômicas são anacrônicas. São fundamentais, quanto a isso, as considerações de Georges Snyders (1988, p. 23-24) e Verônica Boix-Mansilla (CHAVES, 2006, p. 45) referentes à necessidade do professor intervir para que a cultura primeira ou os conhecimentos prévios dos jovens sejam sistematizados por meio do conhecimento histórico elaborado.

Entretanto, os anacronismos, na história em quadrinhos apresentada, possuem uma função estética. No caso deste artefato, a função estética é proporcionar humor aos jovens leitores, os quais mobilizam conhecimentos e valores que se relacionam com seu presente e seus projetos de futuro, como já afirmava Snyders ao se referir às alegrias da cultura primeira (1988, p. 23).

Isto leva à terceira constatação, qual seja, as histórias em quadrinhos com temas históricos permitem que os jovens produzam um conceito de segunda ordem, pois as inferências construídas por esses sujeitos a partir desses artefatos culturais possibilitam uma reconstrução narrativa. Isto é, as histórias em quadrinhos mobilizam a competência do narrar. Os estudantes, após a leitura desses artefatos culturais, como se viu na categorização dos tipos de narrativas produzidas por eles, conseguem reconstruir um sentido de experiência do tempo por meio de inferências ligadas à coesão e à coerência textual ficcional. Fazem isso, utilizando-se de uma seqüência de acontecimentos (sejam eles conceitos históricos substantivos ou motivos ficcionais presentes ou não no enredo da história em quadrinhos) e de um contexto real ou imaginário nos quais estes se inserem.

São vitais os apontamentos de Rüsen (2001, p. 154-155) referentes à constituição narrativa do sentido histórico, pois este historiador afirma que todas as narrativas são operações mentais de constituição de sentido do tempo. O que diferencia a narrativa histórica de um relato ficcional é que a primeira se refere ao uso de evidências relativas ao processo histórico real em que os sujeitos vivenciam suas experiências do passado e agem no presente com vistas a um horizonte de futuro.

No caso das narrativas produzidas pelos jovens nesta investigação elas não seguem um sentido histórico, mas sim puramente estético e não voltado para o processo histórico, ao contrário do que ocorre com a história em quadrinhos analisada. Isto porque, apesar de se articular esteticamente, este artefato exigiu dos

quadrinistas um exaustivo trabalho de pesquisa histórica em relação à cultura material e simbólica do período abordado.

As considerações de Rüsen a respeito da competência do narrar enquanto uma operação de constituição de sentido vão ao encontro das afirmações dos teóricos do quadrinhos Will Eisner e Scott McCloud. Eisner (2005, p. 5) entende que a narrativa gráfica da arte seqüencial constitui um sentido por meio da “disposição de figuras ou imagens para narrar uma história ou dramatizar uma idéia”. Já McCloud (2005, p. 63-67) aponta como um elemento fundamental das histórias em quadrinhos o fenômeno da conclusão ou do preenchimento entre os quadros, ou seja, a capacidade que o leitor tem de observar as partes percebendo o todo a partir de experiências culturais anteriores, pois, nestes artefatos o “público é um colaborador consciente e voluntário” e a conclusão permite que ele produza tempo, mudança e movimento. É no espaço entre os quadros que os jovens, quando aderem às histórias em quadrinhos, transformam imagens em idéias.

O que estas considerações têm em comum com as narrativas produzidas pelos jovens investigados?

É que nelas, conforme se percebeu na sua análise, podem-se encontrar elementos que permitam que se entenda como esses sujeitos constroem inferências a partir da história em quadrinhos apresentada. Isto é, estas narrativas possibilitam que se compreenda o que eles pensaram quando leram este artefato cultural e quais imagens eles destacaram para serem transformados em idéias, sejam substantivas da História, sejam ficcionais. E o que eu descobri é que eles inferiram, significativamente, a idéia de segunda ordem ligada à competência do narrar. Em outras palavras, a capacidade de organizar a narrativa a partir das imagens e idéias presentes nas histórias em quadrinhos é significativa para estes sujeitos escolares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DE UMA DEMARCAÇÃO DE PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**

Nesta investigação busquei entender qual o significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens do Ensino Médio. Para isso, apontarei alguns resultados desta pesquisa e indicarei alguns caminhos ou possibilidades de como se utilizar das histórias em quadrinhos para que os jovens consigam, com este artefato cultural, elaborar conceitos históricos sistematizados em uma narrativa histórica. Estas possibilidades têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Histórica de qualidade tendo como documentos as histórias em quadrinhos com temas históricos. Levarei em consideração, também, que tipo de escola é necessária para que as histórias em quadrinhos desenvolvam essa Educação Histórica. Devo adiantar que esta escola não pode se pensar como alheia às experiências culturais dos sujeitos que a constituem.

Em um primeiro momento, busquei compreender como se dá a relação entre as histórias em quadrinhos e a cultura escolar. Para isso, analisei as pedagogias não-diretivas e as teorias da escola reprodutiva à luz da idéia de que a escola é um espaço das experiências culturais dos sujeitos em consonância com Georges Snyders (1988), pois esse educador francês defende que a escola é um local onde os jovens devem sentir a satisfação cultural advinda do diálogo entre a cultura primeira, a qual pertencem à cultura juvenil e as histórias em quadrinhos, e a cultura elaborada (onde está inserido o conhecimento histórico elaborado). Acredito que somente em uma escola que permita a manifestação cultural relacionada com a estrutura de sentimentos dos jovens (WILLIAMS, 2003, p. 53-58) é que seja possível trabalhar toda a potencialidade das histórias em quadrinhos em relação à Educação Histórica.

Depois desenvolvi uma análise dos conceitos estruturais ligados às histórias em quadrinhos à luz da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (Volochínov) (1995) e da teoria da comunicação de Umberto Eco (1970). Por meio das discussões teóricas de Will Eisner (1999; 2005) e Scott McCloud (2005; 2006) descobri conceitos estruturais que poderão ajudar na construção de pressupostos ligados a estratégias didáticas em relação ao uso das histórias em quadrinhos e como elas podem ser abordadas como documentos históricos. Para isso, procurei entender os



conceitos de documento monumento (LE GOFF, 2003), inferência (COLLINGWOOD, 2001), prova história (GINZBURG, 2002b), evidência (ASHBY, 2006) e correspondência histórica (LLOYD, 1995). Depois construí uma ficha de análise para que eu percebesse como são trabalhadas as histórias em quadrinhos em alguns livros didáticos de História. Detectei que as estratégias didáticas presentes nesses livros em relação ao trato com as histórias em quadrinhos raramente levam em conta os conceitos relativos à estrutura desses artefatos culturais e que os conceitos epistemológicos da história geralmente são trabalhados implicitamente.

Para compreender quais os significados que os jovens dão ao conhecimento histórico presente nas histórias em quadrinhos, utilizei um instrumento de investigação que permitiu a produção de inferências em relação a uma história em quadrinhos com temas históricos. Assim, busquei nas discussões teóricas relativas à significância histórica (CHAVES, 2006) e à narrativa histórica (RÜSEN, 2001) fundamentos para entender as respostas que os jovens me forneceram a partir daquele instrumento de investigação. No que diz respeito a esse tema cheguei a três constatações: 1) os jovens não produziram nenhuma narrativa histórica, mas sim narrativas ficcionais que se utilizavam de idéias substantivas ligadas aos conteúdos históricos escolares; 2) os conceitos substantivos da História já estão presentes nas histórias em quadrinhos que abordam temas históricos e isso fez com que os jovens valorizassem mais as idéias ligadas à memorização do conteúdo e à aprendizagem divertida do que aos conceitos históricos em si; e 3) as histórias em quadrinhos com temas históricos permitiram que os jovens produzissem um conceito de segunda ordem, a competência do narrar. Sabe-se que a narrativa gráfica é uma das conceitualizações estruturantes das histórias em quadrinhos e isto possibilitou que os jovens desenvolvessem a capacidade de reconstruir suas idéias na forma de uma narrativa. Esta investigação me permitiu construir algumas conclusões referentes a quais seriam os princípios norteadores do trabalho com as histórias em quadrinhos na Educação Histórica.

A primeira conclusão a que cheguei é que as histórias em quadrinhos devem ser trabalhadas por meio de uma metodologia que leve em consideração a natureza destes artefatos culturais e os significados históricos que os jovens inferem a partir delas.

A segunda conclusão relevante, e decorrente da primeira, refere-se ao fato de que as histórias em quadrinhos não podem ser usadas sozinhas para produzir um

novo conhecimento histórico, pois a estrutura narrativa de seus enredos não segue todos os elementos necessários a uma narrativa histórica científica, tais como a fundamentação em métodos que busquem evidências relativas à realidade do passado. É claro que conforme Jörn Rüsen (2001), estes artefatos não deixam de ser narrativas históricas, pois se utilizam de uma representação estética da orientação temporal e podem interferir no agir dos sujeitos. Entretanto, geralmente os alunos acabam se apropriando mais da estrutura do enredo fictício do que dos conceitos substantivos presentes nas histórias em quadrinhos.

Para que haja certo grau de plausibilidade no uso de histórias em quadrinhos com temas históricos torna-se necessário, além do conhecimento de sua linguagem específica enquanto documento, o confronto com outras fontes históricas e outros relatos historiográficos. Possivelmente este confronto documental permitirá a potencialização, nos estudantes, da capacidade de narrar historicamente por meio das histórias em quadrinhos com temas históricos.

O desenvolvimento dessas idéias e a criação de uma metodologia voltada para a abordagem das histórias em quadrinhos na Educação Histórica será o tema de minha próxima investigação. Apresento, agora, como construirei esses pressupostos metodológicos, os quais, aqui, serão classificados em duas categorias: os pressupostos didáticos e os pressupostos epistemológicos da História.

## PRESSUPOSTOS DIDÁTICOS

Esta fase da pesquisa ainda está em construção. Aqui, anunciarei o tipo o tratamento didático que deve ser dado às histórias em quadrinhos presentes nas coleções dos livros didáticos de História aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para isso, proporei estratégias didáticas advindas da teoria dos quadrinhos e das respostas dos jovens advindas da primeira parte do instrumento de investigação. Procurarei confrontar essas estratégias didáticas, as quais estão sendo construídas por mim, com as propostas de trabalho presentes nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio aprovados pelo PNLD em relação às histórias em quadrinhos. O objetivo desse trabalho é produzir algumas estratégias didáticas que permitam aos professores abordar as histórias em quadrinhos como documentos históricos partindo de sua própria natureza. Fiz um pequeno ensaio

desse tipo de análise no estudo exploratório presente na terceira seção do capítulo 2.

## PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA HISTÓRIA

Esta fase da pesquisa também está em construção. Procurarei, aqui, indicar alguns pressupostos epistemológicos para a construção dessa metodologia de abordagem das histórias em quadrinhos com a finalidade de trabalhá-las por meio da perspectiva da Educação Histórica e de perceber se estes artefatos permitem a constituição de uma consciência histórica elaborada nos jovens a partir das considerações de Jörn Rüsen (2001). Retomarei, nesse momento, as discussões teórico-metodológicas referentes à significação histórica, aos conceitos ligados aos documentos, tais como a inferência e a evidência, e a narrativa dos estudantes presentes na segunda parte do capítulo 3, pois desses elementos poderei destacar quais as idéias históricas prévias que os jovens produzem quando se confrontam com uma história em quadrinhos e quais os significados que esses sujeitos dão a elas. Para isso, analisarei se esses pressupostos epistemológicos são considerados nos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD. Também procurei perceber se os livros didáticos de História abordam esses conceitos epistemológicos no estudo exploratório presente na terceira seção do capítulo 2.

Como resultado desta investigação torna-se necessário, portanto, um diálogo entre os dois percursos desenvolvidos nesta pesquisa, quais sejam, o estudo exploratório dos livros didáticos e os resultados obtidos a partir do instrumento de investigação aplicado aos jovens. Para isso, será necessário definir pressupostos para que esta metodologia seja realizada com estratégias didáticas baseadas na teoria dos quadrinhos. Estas estratégias didáticas têm como função fazer com que o professor se utilize de uma didática apropriada à linguagem das histórias em quadrinhos quando for trabalhar com esses artefatos. Por fim, desenvolverei os pressupostos epistemológicos da História ligados a essa metodologia, levando em consideração o conceito de segunda ordem relativo à significância histórica e que as histórias em quadrinhos devem ser vistas como fontes históricas produtoras de inferências. Para isso será necessário criar pressupostos para construir uma metodologia própria para o trabalho com histórias em quadrinhos dentro de uma

perspectiva ligada a uma Educação Histórica de qualidade, utilizando as idéias históricas prévias dos jovens que vivenciam esses artefatos culturais e os significados que dão a eles.

## REFERÊNCIAS

### FONTES

COMO FOI EDUCADA A MÃE – COMO É EDUCADA A FILHA. In: **Revista da Semana**. São Paulo, ano XXII, n. 3, jan. 1921. In: SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil 3**: república: da Belle Époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.369/reprodução. In: SCHMIDT, Dora. **Historiar**: fazendo, contando e narrando a História. São Paulo: Scipione, 2002-, p. 87. (Coleção Historiar - 6ª série).

GOSCINNY, R.; UDERZO, A. **Asterix e Cleópatra**. Tradução: Paulo Madeira Rodrigues. Rio de Janeiro: Record, 1985, p. 46-48.

MAIA, Luiz. Sem título (ilustração). In: CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. **História temática**: tempos e culturas. São Paulo: Scipione, 2004-, p. 15. (Coleção História Temática - 5ª série).

PAIVA, Miguel. **Chiquinha**. S/d. In: SCHMIDT, Dora. **Historiar**: fazendo, contando e narrando a História. São Paulo: Scipione, 2002-, p. 103. (Coleção Historiar - 5ª série).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENBERG, Beatriz. Para que y como trabajar en el aula com los conocimientos previos de los alumnos: la psicologia genetica a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia (comp.). **Didáctica de las ciencias sociales**: aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994, p. 137-162.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. Especial, ago. 2006, p. 151-170.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC; Brasília: UnB, 1993.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima. **História e(m) quadrinhos**: análises sobre a História ensinada na arte seqüencial. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Saberes, Culturas e Práticas Escolares. Trabalho efetuado sobre a orientação do Professor Doutor Luis Fernando Cerri, 2005.

CHAVES, Fátima Rosário Costa. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Barca, jan. 2006.

COLLINGWOOD, R. G. **A idéia de história**. Lisboa: Editorial Presença, abr. 2001.

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

FIGUEIRA, Diego Aparecido Alves Gomes. **As histórias em quadrinhos e sua relação com o leitor**: como o discurso sobre os quadrinhos mudou o discurso dos quadrinhos. São Carlos: Universidade de São Carlos, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRONZA, Marcelo. A presença das histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História utilizados pelos sujeitos do universo escolar. In: SIMAN, Lana Mara de Castro (org.). **VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH)**: novos problemas, novas abordagens. Belo Horizonte: UFMG/FAE/LABEPEH, 2006. (GT 3: Educação Histórica).

GAGO, Marília. **Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica**: um estudo com os alunos em anos iniciais do 2º e 3º ciclos do ensino Básico. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Barca, 2001.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Relações de força:** história, retórica e prova. Companhia das Letras, 2002b.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos:** o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org.). **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**, realizadas na Universidade do Minho, nos dias 15 e 16 de junho 2000. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001, p. 13-27. (Perspectivas em Educação Histórica: cognição histórica e patrimônio: o que preservar?)

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: UNICAMP, 2003.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** São Paulo: Makron Books, 2005.

\_\_\_\_\_. **Reinventando os quadrinhos.** São Paulo: Makron Books, 2006.

PAIS, Abraham. **“Sutil é o Senhor...”:** a ciência e a vida de Albert Einstein. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

PARENTE, Regina da Conceição Alves. **A narrativa na aula de história:** um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História. Trabalho efetuado sob a orientação das Professoras Doutoras Isabel Barca e Olga Magalhães, 2004.

RÜSEN, Jörn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico.** Una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral. In: Revista Propuesta Educativa. Buenos Aires, Ano 4. n. 7, oct. 1992, p. 27-36.

\_\_\_\_\_. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova intransparência”. In: **Revista História, questões e debates.** Curitiba: Departamento de História/UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.

\_\_\_\_\_. **A razão histórica:** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** Lisboa: Moraes Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **Não é fácil amar nossos filhos.** Lisboa: Publicações Don Quixote, fev. 1984.

\_\_\_\_\_. **Alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.

\_\_\_\_\_. **Alunos felizes.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas.** São Paulo: Centauro, 2001.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TOPOLSKI, Jeretz. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In: CARRETERO, M.; VOSS, James. **Aprender y pensar la historia.** Buenos Aires: Amorrortu, 2004, p. 101-119.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

#### REFERÊNCIAS *ON-LINE*

**O leitor brazuca de HQ é assim:** In:

[http://hq.cosmo.com.br/textos/hqcoisa/h0090\\_pesquisa\\_perfileitor.shtm](http://hq.cosmo.com.br/textos/hqcoisa/h0090_pesquisa_perfileitor.shtm). Acesso em: 20 mar. 2007.

VERGUEIRO, Valdomiro. **O leitor de histórias em quadrinhos:** diversidades e idiosincrasias, jun. 2003.

In: [http://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo.php?cod=141](http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=141). Acesso em: 20 mar. 2007.



## ANEXO 1 FICHA DE ANÁLISE

<b>Autor (a):</b>
<b>Coleção:</b>
<b>Série:</b>
<b>Local:</b>
<b>Editora:</b>
<b>Ano:</b>
<b>Página (s):</b>
<b>Seção (ícone):</b>
<b>1. Forma iconográfica:</b>
1.1. Referência:
<b>2. Capítulo:</b>
2.1. Unidade:
2.2. Conteúdo:
2.3. Local na unidade:
<b>3. Ilustração:</b>
3.1. Relaciona-se com a narrativa:
3.2. Não se relaciona com a narrativa:
<b>4. Documento histórico:</b>
<b>5. Uso do documento:</b>
5.1. Estranhamento (provocação):
5.2. Descrição da (s) página (s):
5.2.1. Contém:
5.3. Descrição iconográfica:
5.3.1. Descrição da escrita (da história em quadrinhos):
<b>6. Estratégias didáticas:</b>
<b>7. Relação com o conhecimento histórico:</b>
<b>8. Manual do professor:</b>

## ANEXO 2 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ANALISADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

PAIVA, Miguel. **Chiquinha**. S/d. In: SCHMIDT, Dora. **Historiar**: fazendo, contando e narrando a História. São Paulo: Scipione, 2002-, p. 103. (Coleção Historiar - 5ª série).

103

### A História nos quadrinhos

Miguel Paiva nasceu no Rio de Janeiro em 1950 e começou a publicar aos dezesseis anos, no JORNAL DOS SPORTS. Não parou mais de desenhar, colaborando com vários jornais e revistas. Além de cartunista é diretor de arte, autor, ilustrador, publicitário, jornalista e diretor de programas de TV. Trabalhando com o humor, criou personagens como RADICAL CHIC, GATÃO DE MEIA IDADE, ED MORTE E CHIQUINHA.

(MIGUEL PAIVA. Chiquinha.)

- 1 Miguel Paiva reproduz, com seu personagem CHIQUINHA, as cenas do cotidiano de uma adolescente. Em sua opinião, o cotidiano de CHIQUINHA expressa o dia-a-dia dos adolescentes que você conhece? Por quê?





COMO FOI EDUCADA A MÃE – COMO É EDUCADA A FILHA. In: **Revista da Semana**. São Paulo, ano XXII, n. 3, jan. 1921. In: SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil 3: república: da Belle Époque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.369/reprodução. In: SCHMIDT, Dora. **Historiar: fazendo, contando e narrando a História**. São Paulo: Scipione, 2002-, p. 87. (Coleção Historiar - 6ª série).

87



### A História nos quadrinhos



Como foi educada a mãe – Como é educada a filha,  
Revista da Semana, São Paulo, ano XXII, n.º 3, jan. 1921.

- 1 Discuta as representações de professor de música, desenho e dança feitas pelo artista nesses quadrinhos.
- 2 Para cada situação apresentada, crie um terceiro quadrinho representando como seria a mesma atividade nos dias de hoje.

MAIA, Luiz. Sem título (ilustração). In: CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. **História temática**: tempos e culturas. São Paulo: Scipione, 2004-, p. 15. (Coleção História Temática - 5ª série).

Quando disputa uma partida de xadrez com um computador, por exemplo, o homem consegue enfrentar a poderosa capacidade de memória da máquina. O computador testa todas as possibilidades para decidir a melhor jogada. Já o ser humano analisa a posição das peças, exclui as jogadas que não importam naquele momento e seleciona a que considera mais adequada.

Neste capítulo você estudará como as sociedades humanas fazem, aprendem e lembram histórias pela interpretação de documentos diversos. Verá o que você pode fazer para recordar o que esqueceu e como organizar suas lembranças para construir a sua história. Finalmente, verá que no passado existiram diferentes formas de construir e aprender história.



Tela principal do jogo de xadrez para computadores. À direita do tabuleiro, há duas fichas: na superior é informada a situação da partida; na inferior, as possibilidades de jogadas sendo testadas pelo computador, antes de movimentar alguma peça.

## REFLETINDO SOBRE O TEMA

- 1 ▶ Escreva uma história em quadrinhos sobre o seu cotidiano: conte com quais pessoas você convive, como é seu relacionamento com elas, os lugares que frequenta, as atividades que realiza, como é a sua alimentação, sua moradia, sua escola e como você se diverte. Não se esqueça de desenhar os objetos que fazem parte desses lugares.
- 2 ▶ Agora troque com seus colegas a sua história.
- 3 ▶ Com seu professor, destaque o que é semelhante nas histórias dos alunos da classe.

### COMO FAZER UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS:

- faça o roteiro da sua história;
- organize o número e a sequência dos quadrinhos;
- caracterize os personagens;
- crie o ambiente onde se passa a história;
- construa em balões os diálogos entre os personagens;
- construa as frases do narrador da história em pequenos retângulos;
- mostre as ações dos personagens nos quadrinhos;
- represente os ruídos com desenhos.



### ANEXO 3 PESQUISA COM JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

#### PESQUISA COM JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PROFESSOR MARCELO FRONZA

Estou fazendo meu curso de mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Pesquiso sobre as idéias históricas dos jovens em relação às histórias em quadrinhos utilizadas no universo escolar. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração respondendo às questões abaixo indicadas. Desde já, agradeço muito sua colaboração.

DADOS DO (A) ALUNO (A)					
Nome:				Idade:	
Colégio:					
Série:		Turma:		Data:	/ /

FAMÍLIA
<b>Mora com:</b> <input type="checkbox"/> Pais <input type="checkbox"/> Avós <input type="checkbox"/> Tios <input type="checkbox"/> Outros (Quais? _____)

LAZER
<b>Quando você não está estudando quais são suas atividades de lazer?</b> <input type="checkbox"/> Cinema <input type="checkbox"/> Leitura de livros e revistas <input type="checkbox"/> Música <input type="checkbox"/> Leitura de histórias em quadrinhos <input type="checkbox"/> TV <input type="checkbox"/> Esporte <input type="checkbox"/> Games <input type="checkbox"/> Outros (Quais? _____) <input type="checkbox"/> Internet

ESCOLA
<b>Seus estudos no Ensino Fundamental foram realizados:</b> <input type="checkbox"/> até a 8ª série na rede privada (escola particular) <input type="checkbox"/> totalmente na rede pública <input type="checkbox"/> a maior parte na rede privada (mais que 50%) <input type="checkbox"/> a maior parte na rede pública (mais que 50%).

SOBRE SEUS GOSTOS EM RELAÇÃO ÀS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	
<b>1. Para você, o que são as histórias em quadrinhos?</b>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<b>2. Você gosta de histórias em quadrinhos?</b>	
( ) Sim    ( ) Não	
<b>3. Você lê histórias em quadrinhos?</b>	
( ) Sim    ( ) Não	
<b>4. Quais histórias em quadrinhos você lê?</b>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<b>5. Com que frequência você lê histórias em quadrinhos?</b>	
( ) nenhuma    ( ) de 1 a 3 vezes por ano    ( ) 1 a 3 vezes por mês    ( ) 1 ou 2 vezes por semana	
( ) de 3 a 5 dias por semana    ( ) Todos os dias	
<b>6. Como as histórias em quadrinhos estão presentes na sua realidade?</b>	
a) Em quais momentos você lê?	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
b) Com quem você lê?	
( ) Sozinho    ( ) Com a família    ( ) Com os amigos	
( ) Outros (Quais? _____)	
c) Os personagens e situações das histórias em quadrinhos estão presentes no seu cotidiano?	
Onde?	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	

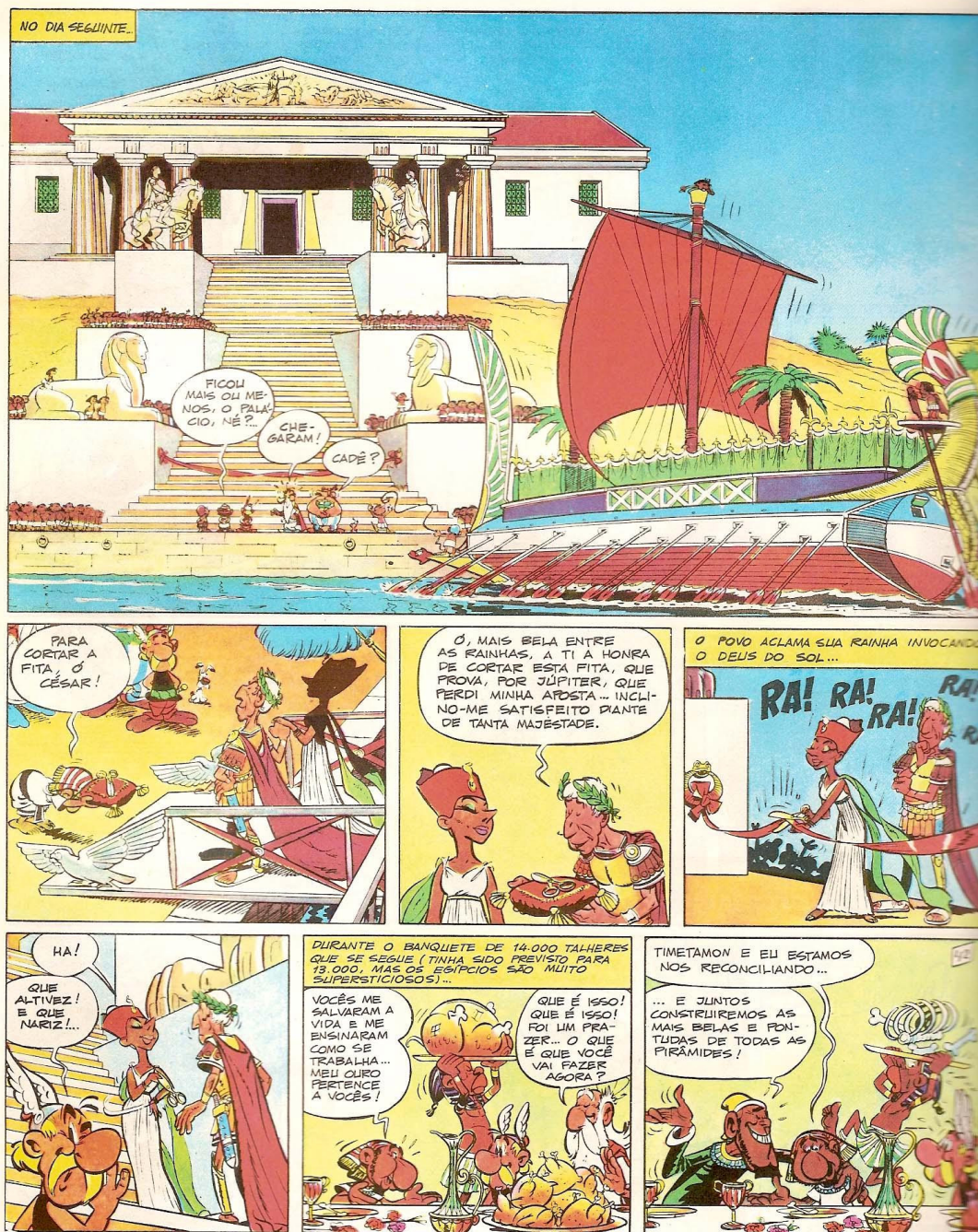
d) Os personagens e situações das histórias em quadrinhos estão presentes nos seus objetos escolares? Em quais?
<b>7. Por que você lê histórias em quadrinhos?</b>

<b>RELAÇÃO ENTRE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O CONHECIMENTO ESCOLAR</b>
<b>8. Você acha que as histórias em quadrinhos têm valor para o aprendizado em geral? Por quê?</b>
<b>9. Você acha que as histórias em quadrinhos têm valor para o aprendizado em História? Por quê?</b>





GOSCINNY, R.; UDERZO, A. **Asterix e Cleópatra**. Tradução: Paulo Madeira Rodrigues. Rio de Janeiro: Record, 1985, p. 46.





GOSCINNY, R.; UDERZO, A. **Asterix e Cleópatra**. Tradução: Paulo Madeira Rodrigues. Rio de Janeiro: Record, 1985, p. 47.





GOSCINNY, R.; UDERZO, A. **Asterix e Cleópatra**. Tradução: Paulo Madeira Rodrigues. Rio de Janeiro: Record, 1985, p. 48.



RELAÇÃO COM FATOS E CONTEXTOS HISTÓRICOS
<p><b>11. Você reconhece algum personagem e situação do passado nesta história em quadrinhos?</b></p> <p>( ) Sim ( ) Não</p>
<p><b>12. Quais personagens e quais situações do passado você reconhece nesta história em quadrinhos?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>13. O que estes personagens e situações do passado representam para você?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

RELAÇÃO COM O CONTEÚDO HISTÓRICO
<p><b>14. Qual o tema histórico que esta história em quadrinhos apresenta?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>15. Em que conteúdos históricos você incluiria estes personagens e situações do passado?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**16. Qual a relação destes personagens e situações do passado com a sua vida cotidiana?**

---

---

---

---

---

---

## RELATO SOBRE A HISTÓRIA EM QUADRINHOS

17. Por favor, procure escrever uma história baseada na história em quadrinhos apresentada.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.



**ANEXO 4 PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

Exm<sup>a</sup> Senhora Diretora

do Colégio X

Marcelo Fronza, pesquisador do Curso de Mestrado em Educação da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino na Universidade Federal do Paraná, no âmbito da dissertação, proponho-me a realizar um estudo sobre as idéias históricas dos alunos em relação às histórias em quadrinhos presentes no universo escolar. Neste contexto, solicito a V. Exa, autorização para efetuar uma entrevista a alunos de uma turma da 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio.

Desde já garanto confidencialidade e anonimato dos elementos intervenientes, bem como forneço a este estabelecimento de ensino os resultados do estudo.

Com os melhores cumprimentos.

Curitiba, 19 de julho de 2006.